

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION DE PSYCHOÉDUCATRICES ET PSYCHOÉDUCATEURS
CONCERNANT LEURS INTERVENTIONS AUPRÈS DES ÉLÈVES ISSUS DE
L'IMMIGRATION DANS DES ÉCOLES SECONDAIRES PUBLIQUES DE LA
RÉGION DE MONTRÉAL

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MÉLISSA BISSONNETTE

JUILLET 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Le doctorat en éducation fut pour moi l'un des projets les plus importants de ma vie m'amenant à me réaliser tant professionnellement que personnellement. Les efforts et le travail fournis dans la réalisation de mes études doctorales n'auraient pas été possibles sans l'accompagnement et le soutien de plusieurs personnes chères à mes yeux.

Je tiens d'abord à remercier mon comité de recherche. Je manque de mots pour remercier et exprimer toute la gratitude que j'ai envers mon directeur de recherche, M. Pierre Toussaint. Après plus de 10 ans à travailler sur divers projets avec cet homme généreux et compréhensif, j'y ai trouvé un mentor d'une rare qualité, qui a toujours veillé à mon épanouissement professionnel et personnel. C'est grâce à vous, M. Toussaint, que mon cheminement en éducation a débuté et je vous en remercie infiniment, car cela a changé ma vie.

Je dois également remercier une grande dame, soit Mme Cynthia Martiny, ma codirectrice de recherche. Avec les années, j'y ai découvert une professionnelle extraordinaire, une femme généreuse, une confidente attentionnée. Mme Martiny, vous m'avez toujours montré avec une note d'humour et de légèreté à relever les multiples défis de la vie professionnelle et personnelle. Cela constitue pour moi un cadeau d'une très grande valeur et je vous remercie de m'avoir transmis cette manière de voir et d'appréhender les choses, même les plus difficiles. J'ai de la chance de vous compter dans ma vie.

Je ne puis passer sous silence ma gratitude pour M. Fernand Ouellet, un homme d'exception. Ayant toujours eu confiance en moi, il n'a jamais hésité à m'aider,

m'accompagner et m'encourager notamment dans le cadre de cette thèse. Ses précieuses lumières et sa grande expérience ont contribué à faire de moi une meilleure professionnelle en me poussant à l'avant-scène à plusieurs reprises. Je vous dois beaucoup cher monsieur.

Je dois également remercier M. Pascal Ndinga, président du jury de ma thèse, pour qui j'ai beaucoup de respect et d'estime, de même que toutes les personnes avec qui j'ai eu la chance de travailler. Aux nombreux professeurs et professeures ainsi que collaborateurs et collaboratrices qui ont tous contribué à me former professionnellement tant au niveau de la recherche que de l'enseignement. Merci infiniment à tous.

Je remercie également ma famille pour leur temps si précieux et leur grande générosité. Mes trois enfants d'amour, Éléonore, Damien et Jérôme, tous arrivés pendant mes études doctorales. Vous avez rendu ma vie plus belle. Vous avez enjoué mes études de vos rires et de vos sourires qui ont été si importants et nécessaires pour moi durant ce périple parfois difficile.

Enfin, je remercie mon époux, Alexandre, cet homme merveilleux, qui m'a encouragée et accompagnée dans les hauts et les bas de mon cheminement scolaire, professionnel et personnel. Cela fait 15 ans maintenant que tu m'accompagnes et j'arrive enfin au bout d'un grand projet dans ma vie. Je te dois beaucoup pour avoir toujours cru en moi particulièrement lorsque j'avais des doutes ou des remises en question.

Merci !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 La situation pluriethnique dans les écoles secondaires de Montréal	2
1.2 Les caractéristiques scolaires des élèves issus de l'immigration	3
1.2.1 La réussite des élèves issus de l'immigration	3
1.2.2 Les difficultés d'adaptation	7
1.3 Les diverses problématiques ou difficultés de ces élèves.....	8
1.4 La question de recherche	16
CHAPITRE II	
REVUE DE LA LITTÉRATURE	17
2.1 Le domaine de la psychoéducation au Québec	17
2.1.1 Bref historique de la profession	17
2.1.2 Portrait des psychoéducatrices et psychoéducateurs d'aujourd'hui	19
2.1.3 Une définition	23
2.1.4 La formation générale des psychoéducatrices et des psychoéducateurs.....	28
2.2 L'état de la connaissance dans le domaine de la psychoéducation	33
2.2.1 Les thèmes de recherche récurrents dans les mémoires et thèses en psychoéducation (2010-2016).....	33
2.2.2 Les thèmes de recherche récurrents dans la Revue de psychoéducation (2010- 2016)	36
CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL	38

3.1 L'intervention psychoéducative	38
3.2 Les obstacles culturels possibles dans les situations d'intervention	41
3.2.1 Les conflits de valeurs et chocs culturels.....	41
3.2.2 Les mécanismes d'exclusion des immigrantes et immigrants et des réfugiées et réfugiés.....	47
3.3 La pratique réflexive	51
3.3.1 Les définitions de la notion de pratique réflexive.....	51
3.3.2 Les éléments nuisant au recours à l'analyse réflexive et apport de la pratique réflexive	54
3.3.3 Les étapes d'une pratique réflexive.....	55
3.4 La compétence interculturelle.....	57
3.4.1 Les définitions de la notion de culture et de la notion de compétence	58
3.4.2 Les définitions du concept de compétence interculturelle.....	59
3.4.3 Les savoirs liés au concept de compétence interculturelle	62
3.4.4 Les qualités personnelles nécessaires en contexte interculturel	64
3.5 Les objectifs de recherche.....	70
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE	71
4.1 Les choix méthodologiques, l'opérationnalisation et l'instrumentation	71
4.1.1 La source des données	72
4.2 La collecte des données	76
4.2.1 La procédure	76
4.2.2 Les modalités de traitement et d'analyse des données	79
CHAPITRE V	
RÉSULTATS.....	85
5.1 La considération des données sociodémographiques	86
5.2 Les résultats	86
5.2.1 Les types d'intervention des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire et leurs tâches	86
5.2.2 Les qualités personnelles dans la pratique de la psychoéducation	93

5.2.3 Les types de difficultés rencontrées chez les jeunes	99
5.2.4 La psychoéducation en contexte pluriethnique.....	101
5.2.5 Le sentiment de compétence en contexte pluriethnique	135
CHAPITRE VI	
DISCUSSION	142
6.1 L'interprétation des résultats	143
6.1.1 Les types d'intervention des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire et leurs tâches	143
6.1.2 Les caractéristiques personnelles dans la pratique de la psychoéducation ..	147
6.1.3 Les types de difficultés rencontrées chez les jeunes	150
6.1.4 La psychoéducation en contexte pluriethnique.....	152
6.1.5 L'expérience professionnelle et les formations interculturelles.....	165
6.1.6 Le sentiment de compétence en contexte pluriethnique	178
6.2 L'atteinte des objectifs	187
6.2.1 L'objectif 1	187
6.2.2 L'objectif 2	191
6.2.3 L'objectif 3	193
CHAPITRE VII	
CONCLUSION.....	196
BIBLIOGRAPHIE	200
APPENDICE A	
CODE DES PROFESSIONS: ACTIVITÉS RÉSERVÉES À LA PRATIQUE DE LA PSYCHOÉDUCATION AU QUÉBEC.....	218
APPENDICE B	
DESCRIPTIFS DES COURS DANS LE DOMAINE INTERCULTUREL DES PROGRAMMES DE FORMATION EN PSYCHOÉDUCATION DES DIFFÉRENTES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES	219
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DE DÉBUT D'ENTREVUE DES PSYCHOÉDUCATEURS	223
APPENDICE D	
GUIDE D'ENTREVUE.....	225

APPENDICE E	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR).....	229
APPENDICE F	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DESTINÉE AUX	
PSYCHOÉDUCATEURS	232

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
3.1	Modèle d'approche interculturelle de Cohen-Émerique (2013).....	47
3.2	La réflexion comme processus composé d'étapes.....	56
3.3	Développement de la compétence interculturelle.....	65

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Cours ayant pour thème l'intervention en contexte pluriethnique dans les programmes de psychoéducation dans les universités québécoises.....	32
3.1 Répartition des compétences en fonction des dynamiques familiales.....	68
4.1 Caractéristiques sociodémographiques des participants.....	75

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux professionnelles et professionnels en psychoéducation œuvrant dans des écoles secondaires en milieu pluriethnique sur l'île de Montréal afin de mettre à jour leurs perceptions quant à leurs sentiments de compétence dans les interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et aux prises avec des difficultés d'adaptation. La présente recherche vise à répondre à la question suivante : *De quelle manière les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires francophones de milieux pluriethniques à Montréal perçoivent-elles ou perçoivent-ils leurs interventions et leurs compétences interculturelles dans leurs activités de pratique auprès des élèves issus de l'immigration ?* Ainsi, la recherche met de l'avant les défis qu'engendre la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique et les besoins actuels en matière d'intervention interculturelle chez ces professionnelles et professionnels. La cueillette de données a été effectuée à partir d'entrevues semi-structurées auprès de 10 psychoéducatrices et/ou psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires de la région de Montréal. La recherche révèle notamment que l'intervention interculturelle et l'adaptation des pratiques liées à la compétence interculturelle constituent un défi majeur et important dans le quotidien de ces professionnelles et professionnels non enseignants en contexte scolaire pluriethnique. Il y a un réel besoin selon les personnes interrogées quant aux modifications à apporter au niveau de la formation initiale afin de les aider et les outiller adéquatement à œuvrer en contexte pluriethnique et plus spécifiquement, dans des milieux scolaires pluriethniques.

MOTS-CLÉS : psychoéducation, psychoéducateurs et psychoéducatrices, intervention en contexte pluriethnique, compétence interculturelle, savoirs, savoirs-être, savoirs-faire, savoirs vivre-ensemble, élèves issus de l'immigration, formation interculturelle, pratique réflexive

INTRODUCTION

Au cours d'une vie, les individus sont amenés à vivre une multitude d'expériences avec plus ou moins de difficultés et les élèves ne sont pas étrangers à ces expériences et difficultés diverses. Au Québec, pour aider et accompagner les élèves en plein développement physique, émotionnel et cognitif et aux prises avec des problèmes divers, les écoles québécoises peuvent compter sur des services éducatifs complémentaires, composés de multiples professionnels non enseignants (PNE) qui œuvrent notamment, auprès des élèves tels que des orthopédagogues, des psychologues, des conseillères et conseillers d'orientation, etc. Parmi ceux-ci se trouvent également les psychoéducatrices et psychoéducateurs. Ceux-ci viennent en aide aux personnes éprouvant des difficultés d'adaptation en général, notamment aux élèves en difficulté d'adaptation scolaire dans les écoles québécoises.

À l'image des sociétés modernes, les difficultés vécues par les jeunes peuvent être très variées, en particulier en fonction de la diversité ethnoculturelle grandissante dans les écoles. En effet, l'augmentation de l'immigration au Québec a contribué à changer graduellement les caractéristiques des élèves fréquentant notamment, les écoles secondaires. Les PNE en psychoéducation font face à des situations problématiques d'adaptation et doivent par conséquent utiliser leurs compétences afin de répondre mieux aux besoins d'élèves issus de l'immigration. C'est sur le travail de ces professionnelles et professionnels non enseignants œuvrant dans ce contexte de diversité que porte la présente recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'augmentation de l'immigration au Québec au cours des dernières années a contribué à diversifier l'origine des élèves dans les écoles du Québec de même que leur proportion au sein de la population scolaire québécoise et particulièrement dans les écoles montréalaises et des environs.

1.1 La situation pluriethnique dans les écoles secondaires de Montréal

Dans les écoles publiques de l'Île de Montréal, il existe trois situations familiales où la composante socioculturelle semble être prépondérante. Dans le rapport Grenier (2017) du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), il est écrit :

En ce qui concerne l'immigration de première génération, en 2016, les élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger représentent 22,5 % de la population scolaire montréalaise. Ceux issus de la deuxième génération, c'est-à-dire les élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger, forment quant à eux 30,4 % des effectifs. En ce qui concerne les élèves nés au Québec dont un seul des parents est né à l'étranger, leur proportion est de 10,2 %. Ensemble, ces trois situations familiales concernent 63,1 % des élèves des ordres d'enseignement

primaire et secondaire du réseau scolaire public de l'île de Montréal. Pour sa part, la proportion que représentent les élèves nés au Québec de parents nés eux aussi au Québec est de 30,5 % (Grenier, 2017, p.3).

Cette proportion des élèves issus de l'immigration ne cesse d'augmenter au fil des années, notamment celle des élèves nés à l'extérieur du pays.

1.2 Les caractéristiques scolaires des élèves issus de l'immigration

1.2.1 La réussite des élèves issus de l'immigration

Étudiant l'impact respectif de la classe sociale, de la langue maternelle différente de celle de l'enseignement et enfin de la culture sur la réussite scolaire, McAndrew, Garnett, Ledent et Ungerleider (2008) mentionnaient que la langue maternelle de l'élève de même que son origine, influencent de manière plus significative la réussite des élèves issus de l'immigration que le statut socio-économique. L'étude de McAndrew *et al.* (2008) confirme :

[...] le rôle nettement plus mitigé que semble jouer le statut socio-économique [...] dans le cas des populations issues de l'immigration. [...] L'hypothèse linguistique [...] résiste nettement mieux aux données émanant des deux études de cas. Le fait d'être non-francophone et surtout d'avoir encore au secondaire des déficits qui justifient l'accès à un soutien en français constitue, en effet, le deuxième facteur en importance au Québec dans l'explication des difficultés rencontrées par certains sous-groupes. [...] Les deux études de cas confirment [finalement] l'importance du facteur de l'origine dans la réussite scolaire (McAndrew *et al.*, 2008, p.192).

De plus, pour Denov et Blanchet-Cohen (2014), les écoles qui accueillent des enfants réfugiés font face à des conditions défavorisant la réussite et l'adaptation psychoscolaire comme : la barrière de la langue, les différences culturelles, l'absence ou manque de scolarisation lors du parcours pré-migratoire, etc. Ainsi, le parcours scolaire ne peut être équivalent pour tous, même au Québec.

Pour sa part, Worswick (2001) constate également dans son étude que la composante linguistique a une influence sur le rendement scolaire, surtout au niveau des capacités de lecture et de rédaction, car « les enfants des autres parents immigrants [dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français] ont un rendement plus faible que celui des autres enfants [enfants de non-immigrants] » (p.14). Il n'est pas étonnant de constater ces résultats dans les études, car selon Guofang (2001) la langue de socialisation dans le milieu familial de même que les premières expériences de lecture et d'écriture sont ce qui détermine la réussite scolaire (Guofang cité dans Bouchamma, 2009). En ce qui concerne le taux de diplomation, celui :

des élèves issus de l'immigration dont le français n'est ni la langue maternelle, ni la langue d'usage est inférieur à celui des élèves issus de l'immigration dont le français est la langue maternelle et dont le taux de diplomation est comparable à celui des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2014, p.4).

Ces divers constats linguistiques sont d'ailleurs réactualisés dans les propos de McAndrew et Bakhsaei (2016) qui mentionnent que « les élèves qui ont le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage à la maison ont un taux de diplomation plus élevé que leurs pairs dont ce n'est ni la langue maternelle ni la langue d'usage » (McAndrew et Bakhshaei, 2016, p.36) .

Il est possible de penser à la réussite des élèves issus de l'immigration quelque peu différemment de celle des autres élèves. Par exemple, en France, de « nombreuses études de sociologie de l'éducation ont démontré qu'en raison du lien étroit qui unit destin social et destin scolaire, les enfants de travailleurs immigrés étaient généralement voués à l'échec scolaire... » (Zeroulou, 1988, p.447). Toutefois au Québec, selon une étude longitudinale portant sur le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration (MELS, 2008), ces élèves : « obtiennent un diplôme [secondaire] dans une proportion moindre après 5 ans comparativement aux autres élèves, les proportions se situant à 55,9 % et 61 % respectivement » (MELS, 2008, p.8). Par contre, toujours selon cette même étude, après 7 ans, la proportion de diplômés est de 69,2 % pour les élèves issus de l'immigration et à 72,4 % pour les autres élèves. De plus, il importe de spécifier que d'après les mêmes données du ministère :

...bien que la majorité des élèves issus de l'immigration obtiennent leur DES au secteur des jeunes, ils sont proportionnellement plus nombreux à l'obtenir au secteur des adultes que les autres élèves. Ils sont aussi proportionnellement moins nombreux à obtenir un diplôme en formation professionnelle. Finalement, les élèves issus de l'immigration sont aussi plus enclins à quitter la formation générale des jeunes en cours de route, ainsi qu'à redoubler en début du secondaire. (MELS, 2008, p.8)

Plus récemment, McAndrew et Bakhshaei (2016) mentionnent également que :

... les élèves issus de l'immigration sont proportionnellement moins nombreux que les élèves de troisième génération ou plus à obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) dans les huit années qui suivent leur inscription (62.9% contre 68.3%)... » (McAndrew et Bakhshaei, 2016, p.37).

Il importe cependant de mentionner que les caractéristiques des élèves nés à l'extérieur du pays se distinguent de celles des autres catégories d'élèves issus de l'immigration.

La différence de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves semble attribuable aux élèves de première génération selon le MELS (2008). En effet, les résultats des élèves issus de l'immigration de la deuxième génération ont été supérieurs à ceux des élèves de première génération, mais également de ceux des autres élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (MELS, 2008). Plusieurs études constatent sensiblement la même chose en affirmant que les performances scolaires de ces élèves sont équivalentes aux performances des autres élèves non issus de l'immigration (Worswick : 2001, Levels et Dronkers : 2008, Kao et Tienda : 1995). Cette situation est toujours d'actualité puisque selon le MELS (2014), le taux de diplomation des élèves issus de l'immigration de deuxième génération dépasse légèrement celui des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (p.4). Par contre, en ce qui concerne les élèves de première génération, ce sont eux qui éprouvent :

[...] les plus grandes difficultés scolaires, y compris l'accumulation de retard scolaire au cours du secondaire. Par contre, les taux de diplomation, bien que toujours inférieurs, montrent un rattrapage 7 ans après leur entrée au secondaire. [...] les élèves de première génération vivent plus souvent dans un milieu socioéconomique défavorisé et présentent un plus grand retard scolaire au début de leur cheminement au secondaire par rapport aux élèves de deuxième génération et aux autres élèves (MELS, 2008, p.19).

De plus, selon le MELS (2014), « les élèves issus de l'immigration nés à l'extérieur du pays ne réussirent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires dans des proportions comparables aux autres élèves et que des écarts importants s'observent entre les

différentes communautés culturelles » (p.4). Alors, il semble que ces élèves ont besoin de soutien d'adaptation supplémentaire.

1.2.2 Les difficultés d'adaptation

En ce qui concerne leur adaptation scolaire, Alavo (1999) mentionne que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves nés à l'extérieur du pays proviennent du fait que « l'expérience migratoire et la transplantation de leur système scolaire à celui du Québec constituent un choc culturel qui déclenche de multiples problèmes scolaires, notamment des problèmes d'adaptation socioculturelle, des tensions familiales, du retard scolaire » (p.5). En effet, le retard scolaire (une ou deux années de retard selon la norme scolaire québécoises) est également à considérer et parmi les élèves issus de l'immigration de la cohorte de 1994-1995, le retard vécu par les élèves de première génération (élèves nés l'étranger) concernait 57,2 % d'entre eux, comparativement à 23,3 % pour les élèves de deuxième génération. De plus, 31,7 % des élèves de première génération qui ont un retard scolaire d'un an et 25,5 % d'entre eux, accusent deux ans et plus de retard (MELS, 2008, p.7). La particularité de ces élèves, notamment ceux qui sont en situation de grand retard scolaire (3 ans et plus de retard d'après la norme québécoise), réside notamment dans le fait que sur le plan psychologique et cognitif, ils ont vécu diverses situations problématiques, dont des traumatismes, des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, etc. (MELS, 2002, p.2).

En somme, concernant les élèves de première génération (nés à l'extérieur du pays), Alavo (1999) précise que deux types de difficultés sont à mentionner :

[...] d'une part des difficultés d'ordre psychopédagogique liées à la différence des programmes, des méthodes d'enseignement et des structures organisationnelles ; d'autre part, des difficultés d'ordre sociopédagogique liées à la situation des familles migrantes et à la différence des attitudes, attentes et aspirations développées vis-à-vis de l'éducation en général et de l'école en particulier dans chacun des systèmes. (Barbier *et al.* Cité , dans Alavo, 1999, p.5).

1.3 Les diverses problématiques ou difficultés de ces élèves

L'intégration scolaire souhaitée pour les élèves issus de l'immigration est influencée par divers facteurs que l'école se doit de considérer dans ses services afin de favoriser l'intégration, l'adaptation et ultimement la réussite scolaire de ces élèves. Selon McAndrew, Ledent et Ait-Said (2006), ces facteurs sont de l'ordre de l'apprentissage de la langue, les cheminements scolaires perturbés par les déménagements et les changements d'école. Martiny (2010) mentionne également les acquis scolaires pré-migratoires, le stress entourant l'immigration, l'accueil, etc. comme facteurs à considérer. D'ailleurs, le MELS (2014) mentionne qu'une attention particulière doit être portée aux élèves issus de l'immigration : 1) qui arrivent au secondaire et plus particulièrement au 2e cycle ; 2) qui sont en situation de grand retard scolaire ; 3) dont le parcours migratoire et scolaire ont été plus difficiles ; 4) qui présentent un handicap ou une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et 5) qui appartiennent à une famille dont le statut socioéconomique est plus faible.

Dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), il est fait mention du rôle capital de tous les membres de la communauté éducative, dans la réussite et l'intégration des élèves issus de l'immigration. Les écoles québécoises comptent sur les services éducatifs complémentaires, notamment les psychoéducatrices et psychoéducateurs, pour favoriser d'une part, leur réussite, mais

surtout, leur intégration et leur adaptation scolaires, car « le défi actuel est d'amener le plus grand nombre d'élèves à la réussite en ajustant ces services à la nouvelle réalité scolaire » (Vézina, 2002, p.6).

Ainsi, selon la Politique de l'adaptation scolaire (1999) et les obligations éthique et déontologique, les PNE de la psychoéducation se doivent de réajuster ou d'adapter certaines pratiques pour atteindre une plus grande efficacité dans leurs interventions et pour mieux répondre aux besoins des élèves et plus particulièrement, ceux des élèves qui sont nés à l'extérieur du pays. Les adaptations pluralistes adéquates dans les interventions dépendent « largement de la compétence interculturelle du personnel chargé de les concevoir et de les appliquer » selon Volcy (1995, p.457). En effet, les modifications des caractéristiques de la population en milieu scolaire liées à l'augmentation de l'immigration au Québec provoquent encore en 2017, « une déstabilisation chez les enseignants [ainsi que chez les professionnelles et professionnels des services éducatifs complémentaires] qui n'ont pas été formés pour intervenir dans un contexte pluriethnique » (Charbonneau, Chiasson et Proulx, 1995, p.444).

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* mentionne également que de nouvelles préoccupations en éducation interculturelle et dans les milieux pluriethniques sont à considérer, notamment celle d'une plus grande efficacité d'intervention. D'ailleurs :

...un phénomène de surreprésentation ou même de sous-représentation des EHDAA [Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage] chez les élèves issus de l'immigration peut toutefois se manifester dans les milieux qui ne disposent ni des personnes qualifiées ni des outils nécessaires à l'évaluation des besoins des élèves. Il n'en demeure pas moins que les élèves issus de l'immigration nouvellement arrivés et handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont des défis supplémentaires à relever et qu'ils

ont droit, comme tous les élèves, aux services particuliers et complémentaires » (MELS, 2014, p.5).

Ainsi, il est essentiel que le monde scolaire soit formé pour avoir les connaissances, les habiletés et les attitudes appropriées face à la diversité ethnoculturelle afin de contribuer efficacement à l'intégration et la réussite des élèves issus de l'immigration (MEQ, 1998 ; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013).

Toutefois, un manque de formation interculturelle a d'ailleurs été identifié dans le rapport de recherche de Toussaint, Martiny, Fortier, Raîche, Bissonnette et Ouellet (2012) et se traduisait notamment par un manque dans l'adaptation des interventions auprès d'élèves issus de l'immigration ou selon leur origine ethnoculturelle.

La formation face à la diversité ethnoculturelle n'est actuellement pas garantie ou assurée dans tous les programmes de psychoéducation de toutes les universités québécoises. Alors, la formation initiale des psychoéducatrices et psychoéducateurs « n'assure pas l'acquisition des compétences requises pour travailler auprès des différents groupes ethnoculturels » (Martiny, 2010, p.323). De plus, sans des compétences interculturelles, les intervenants « peuvent imposer leurs valeurs, manquer de vision globale du problème [du client¹] ou ignorer l'influence des facteurs sociaux sur la personne demandant de l'aide (Ridley, 2005). Dans cette perspective, ils peuvent offrir des services aggravant la situation » (Martiny, 2010, p.323). Ainsi, il importe de comprendre que n'étant pas nécessairement conscients de ces possibles lacunes que peut amener un manque de formation interculturelle, les psychoéducatrices et psychoéducateurs peuvent intervenir notamment, sous

¹ Il est fréquent en psychoéducation de même que dans d'autres domaines que le terme « client » soit utilisé pour désigner les usagers d'un service professionnel. Dans la présente thèse en éducation, le terme « élève » sera plutôt employé, car les personnes suivies par les psychoéducateurs rencontrés dans le cadre de cette thèse œuvrent dans les écoles et auprès des élèves.

l'influence de multiples mécanismes de défense plus ou moins conscients face à la différence lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration.

La question de la pertinence d'une formation interculturelle et d'une intervention adaptée et culturellement sensible n'est toutefois pas considérée également par tous. En effet, selon Lunkenbein, Verlaan et Toupin (2002), les recherches sur les conséquences de l'immigration des enfants et leurs familles existent, mais présentent clairement dans leur article *Familles immigrantes, pratiques parentales et agressivité*, les résultats de diverses recherches en démontrant l'aspect contradictoire dans la comparaison de celle-ci. D'une part, certaines recherches recensées par les auteurs confirment que les enfants immigrants sont plus à risque de présenter des troubles de comportement que leurs pairs de la population majoritaire, tels l'abus d'alcool (Amaral-Dias, Vicente, Cabrita, *et al.*, 1981), la délinquance (Burke, 1982), ainsi que la psychopathologie (Kinsie, Sack, Angell, *et al.*, 1986). D'autre part, comme le rapportent Lunkenbein *et al.* (2002), d'autres recherches mentionnent plutôt que les taux de problèmes psychiatriques ne sont pas plus élevés chez les enfants immigrants que chez les enfants du pays d'accueil (Munroe-Blum, Boyle, Offord, et Kates, 1989). Ainsi, Lunkenbein, Verlaan et Toupin (2002) mentionnent que dans cette situation, « la pertinence d'offrir des services de prévention et d'intervention culturellement sensibles aux enfants immigrants présentant des problèmes d'adaptation demeure une question sans réponse » (p.166). Cependant, depuis 2002, de nombreux auteurs soutiennent l'importance de la compétence interculturelle dans les interventions et de la pertinence d'une formation interculturelle pour les professionnels, notamment du monde de l'éducation (McAndrew, Ledent et Ait-Said, 2006 ; Martiny, 2010; Toussaint *et al.*, 2012, Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013). La notion d'empathie culturelle est notamment considérée par certains auteurs (Perdersen *et al.*, 2002), car elle implique de multiples dimensions essentielles qui favorisent la compréhension de la personne aidée et ultimement au développement d'une intervention adaptée aux

besoins des demandeurs de services professionnels (dimensions affectives, perceptuelles, cognitives, somatiques et communicatives). Ainsi, cette notion demande au professionnel face à un individu d'une culture différente « d'employer ses habiletés dans des situations où les indices habituels sur lesquels il se fie pour comprendre et communiquer sont absents » (Dyche et Zayas, 2001 cités dans Chaïken, 2011, p. 18).

Autrement, en plus des multiples stress que toutes familles peuvent vivre (faible revenu, difficultés maritales, etc.) :

l'immigration est reconnue comme une expérience stressante additionnelle (Beiser, 1988 ; Laosa, 1990; Padilla, Cervantes, Maldonado, Garcia, 1998). Les membres de familles immigrantes doivent quotidiennement s'adapter aux différences culturelles (sociales, linguistiques) et climatiques qui existent entre leur pays d'origine et le pays d'accueil (Beiser, 1988 ; Laosa, 1990) (Lunkenbein *et al.*, 2002, p.175).

Cependant, l'étude corrélationnelle de Lunkenbein *et al.* (2002) entre les pratiques parentales et les comportements agressifs des enfants, a permis aux auteurs de démontrer que :

les enfants de familles immigrantes et les enfants de familles canadiennes ne se différencient pas sur le plan de la sévérité des comportements agressifs, que l'on tienne compte des facteurs sociodémographiques ou non [...] Ceci démontre que malgré le fait que les enfants immigrants peuvent représenter une population à risque de développer des troubles de comportement extériorisés à cause de leur contexte particulier suite à l'immigration, ces jeunes semblent au contraire bien adaptés et ne se différencient pas des enfants canadiens (Lunkenbein *et al.*, 2002, p.176).

Toutefois, il importe d'identifier les biais possibles de la recherche, soit que les familles immigrantes de l'échantillon forment un groupe hétérogène (leur vécu lié à

l'immigration ; les motifs et le contexte d'immigration; l'origine ethnique; etc.) et que ces différences n'ont pas été considérées lors de l'analyse des données. En somme, les biais de la recherche ne permettent pas de conclure de manière définitive que les élèves immigrants ne vivent pas plus de difficultés d'adaptation que les autres élèves, mais qu'elles ne sont pas attribuables aux pratiques parentales.

Ainsi, la pertinence d'une formation interculturelle et d'une intervention culturellement appropriée demeure. Par ailleurs, Toussaint *et al.* (2012) ont abordé dans leur recherche divers aspects de la persévérance et de la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration. Les interventions des professionnelles et professionnels non enseignants (PNE) ont également été étudiées. Dans cette étude, les auteurs mentionnent que les stratégies d'intervention utilisées par les PNE sont d'abord et avant tout l'établissement d'une relation de confiance qui s'effectue « à l'aide de différentes stratégies, notamment l'écoute active, l'adaptation face à la « clientèle », la rapidité de l'intervention et l'intérêt suscité chez les élèves, etc. » (Toussaint, *et al.*, 2012, p.85). Mais, les auteurs mentionnent que les interventions auprès d'élèves issus de l'immigration semblaient être plus problématiques pour les PNE en relation d'aide avec ces derniers. En effet :

...certains répondants ont mentionné qu'il n'y avait pas de problèmes particuliers lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, tandis que pour d'autres répondants, il y aurait une différence entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves au niveau de l'interprétation des interventions qui se manifesterait par une différence culturelle dans l'attitude des élèves lorsqu'une intervention avait lieu. Enfin, en entrevue, d'autres répondants nuanceraient davantage leurs propos en affirmant que les interventions n'étaient pas toujours évidentes auprès des élèves issus de l'immigration et de leur famille. Selon les répondants, la barrière de la langue et la représentation identitaire du professionnel (l'image) au sein de certains groupes ethnoculturels expliqueraient les différences des interventions auprès des élèves issus de l'immigration et des autres élèves (Toussaint *et al.*, 2012, p.88).

Dans ce contexte, les auteurs ont identifié trois difficultés dans les interventions professionnelles auprès d'élèves issus de l'immigration, soit des perceptions différentes du sens de l'intervention professionnelle par les élèves, la barrière linguistique et des perceptions différentes de l'autorité. Face à ce constat, l'équipe de recherche de Toussaint *et al.* (2012) a établi un lien avec les propos de Bataille, McAndrew et Potvin (1998) qu'il y a une « incompréhension culturelle grandissante entre les professionnels de l'éducation et certains élèves et parents. » (Bataille, McAndrew et Potvin, 1998, p. 130). Cet aspect d'incompréhension culturelle est certes important en considérant le fait que l'un des principaux facteurs de réussite relevé dans le cadre de la recherche de Toussaint *et al.* (2012) concerne le soutien, l'implication de la famille. En conséquence de leur recherche, « l'équipe de chercheurs recommande aux communautés éducatives d'augmenter et diversifier leurs pratiques de collaboration école-famille, particulièrement, pour les parents issus de l'immigration » (Toussaint *et al.*, 2012, p.131).

Face à ces difficultés, il est possible de s'interroger quant aux adaptations effectuées par les PNE pour contrer ces difficultés et offrir des interventions culturellement adaptées en vue d'augmenter les collaborations et ressources disponibles pour cette population. À cet égard, les auteurs ont toutefois constaté que les démarches de différenciation des approches effectuées par les PNE sont peu fréquentes. Ainsi, selon eux, « il ne semble pas y avoir également une application d'un modèle d'intervention différenciée auprès des élèves issus de l'immigration. Toutefois, les interventions auprès de ces élèves demandent une plus grande recherche et une plus grande adaptation selon les répondants » (Toussaint *et al.*, 2012, p. 97). De plus, d'après les résultats du rapport de recherche de Toussaint *et al.* (2012), une forme d'incompréhension culturelle peut être présente chez certains PNE soulevant ainsi la question de la pertinence d'une formation interculturelle pour leur venir en aide dans leur pratique professionnelle. Dans cette perspective, la question de la compétence

interculturelle chez les PNE, notamment, chez les psychoéducatrices et psychoéducateurs est mise en lumière dans leur rapport et une recherche plus approfondie de la question serait nécessaire.

En somme, au-delà de la fréquence ou du type de problème d'adaptation que les enfants immigrants peuvent vivre, il importe cependant de considérer la manière avec laquelle les professionnels, en l'occurrence les PNE de la psychoéducation, peuvent intervenir, répondre aux besoins et faire face aux problèmes d'adaptation vécus par ces élèves qui ont potentiellement des valeurs, des référents, des codes différents et qui sont liés à leur vécu, leur bagage, leur expérience. Malgré que Lunkenbein *et al.* (2002) mentionnent qu'en raison de résultats contradictoires de la prévalence des problèmes d'adaptation des élèves immigrants, une intervention culturelle sensible n'est peut-être pas pertinente, des études comme Toussaint *et al.* (2012), mettent plutôt en lumière une forme d'incompréhension ou de non-considération de la situation complexe que peuvent vivre un nombre grandissant d'élèves issus de l'immigration rendant ainsi, une intervention culturelle appropriée beaucoup plus pertinente comme il a été rapporté précédemment.

La pertinence de la présente recherche s'inscrit dans l'étude de la perception des psychoéducatrices et psychoéducateurs quant à leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et d'autre part, dans l'identification de leurs besoins quant au développement d'une formation interculturelle et de son contenu. Ainsi, la présente recherche vient combler un vide quant aux interventions interculturelles des PNE de la psychoéducation dans le système scolaire québécois et leurs besoins au niveau de la formation interculturelle et ce, afin d'aider ces derniers à considérer d'autres façons de faire, moins centrées sur leurs propres références culturelles.

1.4 La question de recherche

Cette recherche vise à connaître et approfondir les perceptions de PNE en psychoéducation œuvrant dans des écoles secondaires à forte diversité ethnoculturelle de l'île de Montréal quant à leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration.

Les études concernant la perception des psychoéducatrices et psychoéducateurs quant à leurs propres pratiques dans un contexte pluriethnique restent un élément important à étudier de par l'augmentation de la diversité ethnoculturelle dans les écoles. C'est dans cette optique que la question de recherche se formule comme suit : *De quelle manière les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires francophones de milieux pluriethniques à Montréal perçoivent-elles ou perçoivent-ils leurs interventions et leurs compétences interculturelles dans leurs activités de pratique auprès des élèves issus de l'immigration ?*

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le présent chapitre consiste en une revue de la littérature associée au domaine de la psychoéducation. Dans un premier temps, un bref portrait du domaine de la psychoéducation au Québec est présenté de même que l'actuel état de la connaissance en psychoéducation. Plus précisément, cette présentation des recherches actuelles en psychoéducation met en évidence les recherches ayant le plus d'intérêt, de même que celles liées à l'immigration et touchant aux enjeux pluriethniques dans ce même domaine.

2.1 Le domaine de la psychoéducation au Québec

2.1.1 Bref historique de la profession

Pour comprendre la psychoéducation au Québec, il importe de faire le point sur l'évolution de cette discipline au cours des cinquante dernières années. La psychoéducation au Québec est née à la suite de la Deuxième Guerre Mondiale et représente « en quelque sorte un modèle québécois de l'éducation spécialisée » (Commission des Universités sur les programmes, 1999, p.5). Émergeant selon certains auteurs comme Renou (2005), dans les années 1950, le développement de la

discipline au Québec repose notamment sur les travaux de Jeannine Guindon et Gilles Gendreau. Ces derniers ont contribué à concevoir « un modèle éducatif et thérapeutique de jeunes en difficulté, la mise sur pied d'une formation spécifique des intervenants et la création d'une nouvelle profession » (Renou, 1989, p.65) connue sous le vocable psychoéducation. Toutefois, d'autres auteurs « situent en 1969 les débuts de la psychoéducation comme profession distincte » (Grégoire, 2012, p.124).

Trois établissements d'accueil et internats francophones venant en aide aux jeunes ayant des difficultés d'adaptation sont au cœur du développement de la psychoéducation. « Ce sont Boscoville et le centre d'orientation, à Montréal, et le centre de rééducation Val-du-Lac, en Estrie, qui ont été les agents de l'émergence de la pratique en psychoéducation » (Commission des universités sur les programmes, 1999, p.80). L'Université de Montréal de même que l'Université de Sherbrooke étaient les deux seuls établissements postsecondaires à offrir une formation en psychoéducation jusqu'à la fin des années 1980, « lorsque des baccalauréats en psychoéducation sont implantés dans le réseau de l'Université du Québec » (Commission des Universités sur les programmes, 1999, p.5).

Dans ce domaine, les années 1970 et 1980 sont caractérisées selon la Commission des Universités sur les programmes (1999), par le développement de la recherche universitaire et la diversification des modes d'intervention en psychoéducation qui s'inspirent des autres disciplines des sciences sociales et de la santé. Ces décennies sont également marquées par « l'expansion de la profession hors des centres d'accueil d'origines [et] au développement de la psychoéducation scolaire... » (Renou, 1998, p.171).

Maintenant rassemblés au sein d'un ordre professionnel distinct depuis 2010, les psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec interviennent auprès d'une

population plus diversifiée et sont assujettis à plusieurs lois, codes, etc. qui définissent plus spécifiquement leurs pratiques. L'adoption en 2009 par le gouvernement du Québec du projet de loi 21 intitulé *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* influence la pratique de ces derniers. En effet, ce projet de loi visait d'une part, à mettre à jour les champs d'exercice des professions concernées et à déterminer un certain nombre d'activités réservées et partagées par ces professions et d'autre part, à encadrer la psychothérapie (Office des professions, 2009). Ainsi, ce projet de loi définit mieux les activités de tous les professionnels du secteur de la santé mentale, dont les psychoéducatrices et psychoéducateurs.

2.1.2 Portrait des psychoéducatrices et psychoéducateurs d'aujourd'hui

La pratique de la psychoéducation au Québec nécessite pour intervenir sous cette appellation, de détenir un permis de pratique qui est délivré par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) et exige au préalable l'obtention d'un diplôme de maîtrise en psychoéducation.

En septembre 2010, 3206 psychoéducatrices et psychoéducateurs étaient membres de l'ordre professionnel (Paquette et Trudel, 2011). Selon les rapports annuels de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), au 31 mars 2011, il y avait 3320 membres et 4447 membres au 31 mars 2016 (OPPQ, 2016, p.35). Ainsi, l'OPPQ compte un peu plus de membres, chaque année. De ces chiffres, très peu de psychoéducatrices et psychoéducateurs pratiquent à l'extérieur du Québec. En effet, en 2011-2012, seulement 37 membres travaillaient au Canada hors Québec et 9

étaient à l'étranger. En 2015-2016, 19 membres travaillaient dans les autres provinces et territoires canadiens et 14 travaillaient hors Canada (OPPQ, 2016, p.35).

Mentionnons que cette profession demeure majoritairement féminine (84 % des membres) selon Paquette et Trudel (2011). Cette proportion est stable, car « les femmes sont représentées dans la même proportion au sein de l'ordre en mars 2011 et mars 2013. Les hommes ne sont que peu nombreux et la relève masculine est pratiquement absente avec seulement 5 % d'hommes chez les moins de 30 ans » (Paquette et Trudel, 2011, p.11). La situation en 2016 est semblable, car les femmes représentent 86.8 % des membres de l'ordre (OPPQ, 2016, p.35). Pour ce qui est de l'âge moyen des membres, il était de 40 ans en 2010. Les moins de 40 ans représentaient 60 % des membres bien que les membres de 31-40 ans composent le groupe le plus important, représentant 45 % des membres en 2010 (Paquette et Trudel, 2011).

En ce qui concerne la présence des psychoéducatrices et psychoéducateurs sur le territoire québécois, Paquette et Trudel (2011) mentionnent que la grande région métropolitaine composée des régions de Montréal, de Laval et de la Montérégie, mobilisait à elle seule, 46 % de tous les membres de l'ordre en 2010 au Québec. Cette donnée reste la même en 2011-2012 ; 2012-2013 ; 2013-2014 et 2015-2016 selon les rapports annuels de l'OPPQ.

Enfin, ils exercent leur profession auprès de personnes de tout âge et dans différents secteurs tels que l'éducation, la santé et services sociaux, le système carcéral, les milieux communautaires, les différents milieux de garde pour la petite enfance et l'enfance, ainsi qu'en pratique privée. Cependant, Paquette et Trudel (2011) rapportent qu'en 2010, les psychoéducatrices et psychoéducateurs du secteur de l'éducation au primaire « demeurent presque deux fois plus nombreux que leurs

collègues du secondaire (16 % versus 9 %). C'est là, une donnée préoccupante à l'heure où le décrochage [scolaire] des adolescents et d'enseignants figure au cœur de l'actualité » (p. 12). Sur le site de l'OPPQ, il est possible de constater que cette tendance semble quelque peu s'atténuer en 2013, car 17 % des membres de l'ordre œuvraient dans le secteur primaire et 12 % des membres au secondaire (OPPQ, 2013). Ainsi, un peu plus du quart des membres de l'OPPQ travaillent dans le milieu scolaire primaire et secondaire québécois. Toutefois, en 2016, la situation est inversée : 14 % des membres de l'ordre œuvraient dans le secteur primaire et 15 % des membres au secondaire (OPPQ, 2016). Ainsi, les psychoéducatrices et psychoéducateurs sont actuellement plus nombreux à travailler au secondaire qu'au primaire.

2.1.2.1 Les PNE en psychoéducation en milieu scolaire

Selon des données recueillies en 2012 auprès de l'OPPQ, Trudel (2012) mentionne que parmi les psychoéducatrices et psychoéducateurs travaillant en éducation, 52.5 % pratiquaient dans des écoles primaires publiques et privées ; 34 % dans des écoles secondaires publiques et privées ; 7 % dans des centres administratifs et au ministère de l'Éducation, 5.5 % à l'éducation des adultes et finalement 1 % à l'éducation postsecondaire. De plus, selon Trudel (2012) :

la majorité des psychoéducateurs exercent dans une ou plusieurs commissions scolaires. Ces derniers relèvent d'une des 72 commissions scolaires (CS) du Québec. Dans les faits, les psychoéducateurs sont présents dans 57 des 61 commissions scolaires francophones et cinq des neuf commissions scolaires anglophones. Les deux commissions scolaires autochtones (CS Crie et CS Kativik) ne comptent aucun psychoéducateur parmi leur rang. Par contre, huit psychoéducateurs sont engagés par les conseils de bande autochtones pour

offrir leurs services dans des écoles primaires ou des centres d'éducation aux adultes (Trudel, 2012, p. 7).

De plus, seulement quatre commissions scolaires engagent plus de 40 PNE en psychoéducation, c'est-à-dire, 170 à la commission scolaire de Montréal, 73 à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB); 42 à la commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et enfin 42 à la commission scolaire Marie-Victorin (CSMV) (Trudel, 2012).

Au-delà de la répartition des membres dans les différents ordres d'enseignement, les PNE en psychoéducation peuvent vivre différemment leur expérience professionnelle dans le milieu scolaire. En effet, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur d'une école est habituellement le seul de sa profession. Toutefois, selon Trudel (2012), les occasions d'échanges sont variables d'un milieu à l'autre. Certaines personnes ont cette possibilité, car, « leur nombre au sein de leur commission scolaire permet qu'ils se regroupent pour des journées de concertation ou des sessions de formation. D'autres psychoéducatrices et psychoéducateurs sont beaucoup plus isolés. Ils sont peu nombreux, voire seuls, à exercer au sein de leur commission scolaire » (Trudel, 2012, p.7). Ainsi, cette possibilité d'échanges avec les pairs est beaucoup moins fréquente dans les régions éloignées, notamment s'il est considéré que près de la moitié des commissions scolaires du Québec avaient en 2012, moins de 10 PNE en psychoéducation rattachés à leur organisation (Trudel, 2012).

Enfin, à titre indicatif, selon les informations fournies dans le rapport annuel 2015-2016 de l'ordre professionnel, parmi leurs membres travaillant en éducation, 38.6 % étaient dans écoles primaires ; 41.1 % dans des écoles secondaires ; 4.8 % en centres administratifs, 3.8 % à l'éducation des adultes ; 4.8 % au cégep, et finalement, 6.8 % au niveau universitaire (OPPQ, 2016, p.36).

2.1.3 Une définition

La psychoéducation est définie comme une discipline qui a pour objet d'étude les phénomènes liés aux difficultés d'adaptation psychosociale des individus et qui a pour objectif :

[...] l'évaluation des caractéristiques biopsychosociales des personnes ou des groupes qui éprouvent des difficultés graves et persistantes d'adaptation. Ces difficultés sont évaluées par rapport aux normes d'un environnement significatif pour eux, compte tenu leur âge et des normes socioculturelles qui le caractérisent. Les modes d'intervention visent à réduire les écarts entre ces produits déviants (individuelles ou de groupe) et les comportements attendus par l'environnement socio-éducatif. (Renou, 2005, p.31)

Au Canada anglais et aux États-Unis, la psychoéducation fait référence à une « approche qui utilise les connaissances liées au développement de l'enfant, au comportement humain, à la dynamique des groupes afin de recréer un environnement favorisant la réponse aux besoins de l'enfant » (Renou, 2005, p.33). Ainsi, aux dires de l'OPPQ, la profession au Québec se distingue notamment au niveau des fondements théoriques et des outils d'intervention. De plus, les psychoéducatrices et les psychoéducateurs québécois sont les seules intervenantes et seuls intervenants reconnus à l'intérieur d'un ordre professionnel, ce qui n'est pas le cas ailleurs dans d'autres provinces canadiennes par exemple où l'on ne reconnaît pas un diplôme en psychoéducation comme critère d'embauche (Bouchard, 2010, p.17).

La psychoéducation québécoise est sans conteste une jeune profession et « demeure un produit québécois, encore peu exporté » (Paquette et Trudel, 2011). En effet, au Québec, la profession correspond au :

développement d'une discipline en liaison étroite avec une pratique éducative (l'intervention psychoéducative), modélisée dans une approche de la rééducation, privilégiant un contexte particulier d'intervention, transmis par une formation universitaire distincte, le tout débouchant sur une profession spécifique (les psychoéducateurs) (Renou, 2005, p.32).

L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec soutient également cette position de profession d'origine québécoise et mentionne toutefois que le rôle et les tâches des éducatrices et éducateurs spécialisés en France sont ce qui se rapprochent le plus de celles de la profession de psychoéducatrice et psychoéducateur au Québec. En effet, dès le début des années 1950, des similitudes de pensée et d'actions avaient été constatées entre les tâches des éducatrices et éducateurs spécialisés de France et les initiateurs des établissements d'accueil au Québec et ce, par Henri Joubrel, président de l'Association Nationale des Éducateurs Spécialisés pour Jeunes Inadaptés en France en visite au Québec à l'époque. Il avait d'ailleurs :

suggéré aux initiateurs de ces expériences québécoises d'unir leurs efforts d'une part, pour instaurer de nouvelles pratiques en matière de rééducation au quotidien d'enfants et d'adolescents en difficulté d'adaptation et, d'autre part, pour mettre sur pied un programme de formation d'éducateurs spécialisés pour assurer une relève (Grégoire, 2012, p.124).

C'est d'ailleurs en raison de cette influence française qu'entre 1953 et 1968, les psychoéducatrices et psychoéducateurs québécois étaient alors des éducateurs spécialisés ou des éducatrices spécialisées, appellation qui laissa ensuite place à celle de psychopédagogues de l'enfance inadaptée pendant quelques années pour finalement voir apparaître en 1968-1969, le terme « psycho-éducation » (Grégoire, 2012) et désignant ainsi les spécialistes de cette profession, des psychoéducatrices et psychoéducateurs.

Aujourd'hui, le modèle québécois de la psychoéducation tend à être davantage exporté selon l'OPPQ, notamment dans les provinces canadiennes. En effet, selon la psychoéducatrice Julie Bouchard (2010), dans les autres provinces canadiennes comme l'Alberta :

les compétences spécifiques des psychoéducateurs au sujet des plans d'intervention, du développement socio-affectif des enfants ainsi que des différents troubles d'adaptation peuvent s'avérer un atout [...] les compétences des psychoéducateurs sont prisées hors du Québec. Elles sont utiles à des situations qui revêtent un caractère universel sans frontières linguistiques, géographiques ou politiques (p.17).

2.1.3.1 Le rôle de la psychoéducatrice et du psychoéducateur

Les problématiques et les difficultés d'adaptation sont psychosociales, familiales ou liées aux personnes âgées, etc. Donc, le rôle des psychoéducatrices et psychoéducateurs est d'intervenir auprès des personnes à risques et présentant des difficultés d'adaptation diversifiées. En vertu du *Code des professions* du Québec et des compétences acquises en formation initiale, ce dernier a pour rôle « d'évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives, déterminer un plan d'intervention et en assurer la mise en œuvre, rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne ainsi que contribuer au développement des conditions du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement » (Code des professions, 2013). Ainsi, les psychoéducatrices et psychoéducateurs établissent, réalisent, et évaluent aussi des plans d'intervention en fonction des problématiques en plus d'intervenir de façon préventive, en situation de crise ou rééducative auprès de personnes à risque ou en difficulté d'adaptation.

Étant régie par ce code, la profession se voit réserver certaines activités précises². Ainsi, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur vise de par son évaluation et son intervention psychoéducative, à amener « la personne aux prises avec des difficultés d'adaptation à son niveau d'adaptation optimal, en vue du maintien ou du développement d'un équilibre harmonieux et satisfaisant entre la personne et son milieu » (Office des professions, 2012; section Psychoéducateurs, par. 1).

2.1.3.2 Le rôle de la psychoéducatrice et du psychoéducateur en milieu scolaire au Québec

Dans le système scolaire québécois, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est l'un de ces professionnels non enseignants (PNE) qui a fait leur apparition dans les écoles québécoises afin de soutenir les enseignants dans leurs tâches et les élèves dans leurs apprentissages (Laliberté, 1995, p.2).

Au-delà du champ de pratique générale des psychoéducatrices et psychoéducateurs, le milieu scolaire influence le travail de ces derniers. Le type des clientèles desservies ou le contexte dans lequel l'intervention se déroule, sont des éléments à considérer dans la démarche psychoéducative en milieu scolaire. En effet, en plus de respecter les obligations déontologiques propres à la profession, ces PNE en psychoéducation doivent également respecter dans leur démarche d'intervention, les diverses lois et politiques éducatives qui touchent spécifiquement le milieu scolaire. Ainsi, le PNE en psychoéducation doit œuvrer dans un contexte influencé par la Loi sur l'instruction publique, le Programme de formation de l'école québécoise, le projet éducatif de

² Les activités réservées aux psychoéducatrices et psychoéducateurs en vertu du Code des professions sont présentées à l'appendice A de la présente thèse.

l'école, les voies d'action de la Politique de l'adaptation scolaire, les programmes définissant les services éducatifs complémentaires, etc.

Afin de clarifier le rôle des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire, l'OPPQ a publié en 2012 un cadre de référence abordant spécifiquement les responsabilités de ces professionnelles et professionnels œuvrant dans ce milieu. Ainsi, l'ordre mentionne que :

L'action du psychoéducateur en milieu scolaire s'inscrit dans son champ d'exercices. Elle cible l'élève qui présente des difficultés d'adaptation en se préoccupant du contexte dans lequel il évolue. Le mandat qui lui est confié par le ministère de l'Éducation du Québec (2002), en tant que membre des services éducatifs complémentaires, le conduit à soutenir les élèves en difficulté d'adaptation ou à risque de rencontrer des échecs dans leurs différents apprentissages, tant scolaires que sociaux. Ces élèves peuvent être intégrés à différents groupes ou lieux : la classe ordinaire, la classe répit, considérée comme mesure intermédiaire, la classe spécialisée ou à effectifs réduits, appelée classe-ressource ou classe d'appoint, l'école spécialisée. L'intervention du psychoéducateur peut prendre place en tous ces lieux. Elle peut aussi, dans une optique de prévention, s'adresser à l'ensemble des élèves d'un groupe ou d'une école. (OPPQ, 2012, p.16)

Utilisant diverses approches dans leur démarche professionnelle, l'approche psychoéducative est le modèle d'intervention privilégié par la psychoéducatrice et le psychoéducateur dans le milieu scolaire que d'autres approches ou perspectives d'action vont enrichir (OPPQ, 2012, p.19). Cependant, considérant la mission de l'école d'instruire, de socialiser et qualifier tous les enfants, sans égard à leur origine et leur appartenance, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur voit son champ d'action s'élargir en fonction de la diversité des problématiques et de la population. De ce fait, selon l'OPPQ :

le psychoéducateur n'est pas à l'abri de situations plus difficiles qui le confrontent dans ses valeurs et opinions ou qui ont chez lui des résonances affectives plus intenses. [...] Inévitables, ces expériences exigent de prendre un certain recul ou d'avoir recours à de l'aide. Disposer d'un temps, en dehors de l'action pour réfléchir sur sa pratique ne peut être que bénéfique. Les rencontres d'échange, de concertation ou de développement professionnel entre psychoéducateurs constituent des moyens privilégiés permettant ce recul et ce ressourcement. L'accompagnement par un mentor ou un superviseur clinique peut aussi s'avérer nécessaire (OPPQ, 2012, p.27).

Cela est d'autant plus pertinent dans les milieux scolaires où la population est très diversifiée et composée d'une grande proportion d'élèves issus de diverses cultures et d'origines ethniques comme c'est le cas dans plusieurs écoles du Québec, notamment à Montréal et sa grande région.

2.1.4 La formation générale des psychoéducatrices et des psychoéducateurs

Au Québec, afin de porter le titre de psychoéducateur ou de psychoéducatrice (ps. éd. ou Ps. Ed.) et d'exercer la profession, toute personne doit être membre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir fait des études universitaires de deuxième cycle en psychoéducation dans l'une des six universités qui offrent la formation en psychoéducation, soit l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et l'Université Laval (OPPQ, 2014). Actuellement, seul le secteur francophone offre une formation qui permet d'accéder au titre de la profession au Québec. Pourtant, en 2011, « des discussions étaient en cours avec l'Université McGill pour que leurs diplômés au programme de maîtrise en : *Educational Psychology* puissent éventuellement avoir accès au titre de

psychoéducateur » (Paquette et Trudel, 2011, p.12). Ce programme universitaire n'apparaît toujours pas sur le site de l'OPPQ comme formation possible pour accéder au titre de psychoéducatrice ou de psychoéducateur. Toutefois, selon l'OPPQ, des discussions auraient lieu afin de développer un programme de formation en psychoéducation dans le secteur anglophone au Québec.

Autrement, au-delà des spécificités propres des programmes de formation de chaque université, la formation porte notamment sur :

le développement cognitif, affectif et social des personnes - enfants, jeunes et adultes - sur les difficultés d'adaptation et la psychopathologie, sur les méthodes d'observation et d'évaluation clinique, sur les méthodes d'intervention (individuelle, de groupe, auprès de la famille et en situation de crise) propres à la psychoéducation, sur l'accompagnement d'équipes ou de milieux ainsi que sur la planification et l'évaluation de programmes d'intervention. Les programmes de formation incluent également des cours sur la méthodologie scientifique et l'analyse des données, la déontologie professionnelle et l'éthique (OPPQ, 2013, par.1).

Dans un contexte où les écoles québécoises, notamment celles de Montréal, sont de plus en plus diversifiées en ce qui a trait à l'origine ethnoculturelle des élèves, il est possible de constater que la dimension ethnoculturelle est peu présente dans les programmes de formation actuels en psychoéducation. Selon Volcy (1995), les adaptations pluralistes adéquates dans les interventions dépendent « largement de la compétence interculturelle du personnel chargé de les concevoir et de les appliquer » (p.457). Ainsi, les professionnels qui n'ont pas été formés pour intervenir dans un contexte pluriethnique, et qui sont appelés à le faire de plus en plus, peuvent vivre une déstabilisation en lien avec le changement des caractéristiques des personnes qui se présentent devant eux (Charbonneau, Chiasson et Proulx, 1995). De plus, en 1998 la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, instaurée par le gouvernement du Québec, mentionnait qu'il est essentiel que le personnel scolaire soit

formé pour avoir les connaissances, les habiletés et les attitudes appropriées face à la diversité ethnoculturelle afin de contribuer efficacement à l'intégration et la réussite des élèves issus de l'immigration (MEQ, 1998, p. 32).

En considérant le fait qu'en novembre 2015, 62.8 % des élèves dans les écoles primaires et secondaires du réseau public de l'île de Montréal, étaient issus de l'immigration (Sévigny, 2016), il est surprenant de constater que certains programmes de formation en psychoéducation ne rendent pas obligatoire un cours ou une formation à la pratique en milieu pluriethnique dans l'offre de cours de leur programme.

2.1.4.1 La place de la formation interculturelle dans la formation initiale³

La présente section vise à jeter un regard sur la formation initiale des PNE en psychoéducation en lien avec la réalité pluriethnique des écoles.

L'Université de Sherbrooke offre une formation comprenant que des cours obligatoires et aucun n'aborde la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique ou les enjeux liés à ces milieux spécifiques. C'est d'ailleurs la seule université offrant ce programme à ne proposer aucun cours sur le sujet.

Pour sa part, l'Université Laval offre un baccalauréat et une maîtrise en psychoéducation qui permettent aux étudiants de sélectionner quelques crédits parmi une liste de cours prédéterminés. Au sein de son programme de maîtrise en

³ Les descriptifs de tous les cours mentionnés dans cette section sont présentés dans l'appendice B du présent document.

psychoéducation, l'université offre un cours optionnel abordant l'aspect interculturel en intervention qui peut être choisi par les étudiants dans une liste de huit cours. Le cours *CSO-7008 Dynamiques interculturelles et intervention* est toutefois offert de manière irrégulière selon le site de l'Université.

En ce qui concerne l'Université du Québec à Trois-Rivières, un seul cours abordant la pratique en milieu pluriethnique est offert, et ce, à la maîtrise seulement. Le cours *PSE6009 : Intervention en contexte multiculturel* fait partie des cours optionnels du programme et est proposé parmi un ensemble de 15 cours. Les étudiants doivent choisir entre deux et trois cours optionnels dans ce bloc de cours.

L'Université de Montréal quant à elle, offre aux étudiantes et étudiants un cours optionnel à l'intérieur du baccalauréat, soit le cours *Diversité culturelle et intervention (PSE1212)*. Ceux-ci doivent cependant choisir entre ce cours et un autre portant sur la conduite professionnelle auprès d'adolescents (*PSE 1211*). Autrement, le programme de baccalauréat en psychoéducation leur offre également la possibilité de choisir un seul cours optionnel parmi 17 cours rassemblés au sein d'un bloc de complément de formation sous le thème du développement et l'inadaptation. Ainsi, parmi les 17 cours de ce bloc, quatre cours touchant l'interculturel sont proposés, soit *CRI3540 : Les minorités et la question criminelle* *DMO3420 : Immigration et intégration* ; *SOL2104 : Relations ethniques* ; et *SOL3604 : Inégalités, discriminations et citoyenne*. L'Université du Québec en Outaouais se démarque toutefois de la plupart des universités québécoises en offrant un cours obligatoire dans le baccalauréat en psychoéducation, c'est-à-dire le cours *SOC2663 : Diversité culturelle et intervention sociale* qui aborde notamment les principaux problèmes reliés à l'immigration, la coexistence de groupes culturels différents de même que les habiletés d'intervention en contexte de diversité culturelle (Université du Québec en Outaouais, 2014).

Enfin, dans le cheminement du baccalauréat en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, les étudiantes et étudiants doivent choisir entre deux cours abordant l'aspect interculturel de la société québécoise. Le premier cours, *SCH1214 : Interventions en contexte interculturel* aborde surtout les enjeux interculturels dans la pratique de la psychoéducation tandis que le second cours *SCH2312 : Cultures et institutions* propose d'analyser la dimension interculturelle des institutions des sociétés modernes.

Voici le tableau 2.1 résumant la présence des cours ayant pour thème l'intervention en contexte pluriethnique dans les universités québécoises offrant le programme de psychoéducation :

Tableau 2.1: Cours ayant pour thème l'intervention en contexte pluriethnique dans les programmes de psychoéducation dans les universités québécoises

Universités	Nb de cours offerts portant sur la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique	Obligatoire ou optionnel
Université de Sherbrooke	0	N/S
Université Laval	1	Optionnel
UQTR	1	Optionnel
UdeM	5	Optionnel
UQO	1	Obligatoire
UQAT	2	Obligatoire (choix entre les deux cours en question)

En somme, la formation initiale en psychoéducation offerte dans les différentes universités québécoises francophones garantit l'acquisition des compétences nécessaires afin d'assumer le rôle de psychoéducatrice ou de psychoéducateur et

d'accéder à l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Cette formation permet également l'acquisition de compétences diverses liées aux spécificités des programmes de même qu'aux intérêts des étudiants. Cette formation initiale ne garantit toutefois pas l'acquisition d'une compétence interculturelle pour œuvrer en milieux pluriethniques ou multiculturels. Ainsi, des lacunes dans les compétences interculturelles peuvent être présentes chez les professionnelles et professionnels de la psychoéducation pour répondre de façon appropriée aux besoins spécifiques de ces milieux et des personnes qui les constituent.

2.2 L'état de la connaissance dans le domaine de la psychoéducation

En regardant de manière plus approfondie les thèmes de recherche en psychoéducation que cela soit au sein de la revue de psychoéducation, des mémoires et thèses récentes ou autres, les thèmes de recherche sont variés. Cependant, certains sont traités de manière plus fréquente mettant en lumière les sujets d'intérêt actuels en psychoéducation.

2.2.1 Les thèmes de recherche récurrents dans les mémoires et thèses en psychoéducation (2010-2016)

À l'intérieur des mémoires et thèses en psychoéducation et issus des diverses universités québécoises dispensant cette formation, des thèmes d'actualité comme la relation enseignants-élèves, l'anxiété chez les élèves, la santé mentale, l'implication des parents, etc. reviennent de manière fréquente. L'élaboration et l'évaluation de programmes d'aide ou de techniques d'intervention variées et répondant à divers

problèmes sont également récurrents dans les récents mémoires et thèses en psychoéducation.

Toutefois, il est surprenant de constater le peu de recherches abordant spécifiquement les élèves issus de l'immigration ou les interventions en contexte pluriethnique et ce, considérant l'augmentation de la diversité ethnoculturelle présente dans les écoles québécoises. Malgré le peu de recherches à ce propos dans la littérature actuelle en psychoéducation, certains éléments intéressants importent d'être présentés ici. Ainsi, les thèmes de recherche abordés dans le cadre des mémoires et thèses récentes en psychoéducation touchent notamment l'implication des parents issus de l'immigration dans le suivi scolaire de leurs enfants. Il est plus particulièrement fait mention que plus grandes sont les implications des parents et plus la réussite ou l'engagement des élèves issus de l'immigration dans leurs études est grand (Tardif- Grenier, 2011, 2015 ; Maloune, 2015). Ceci rejoint les constats de Toussaint *et al.* (2012) dans leur rapport portant sur la persévérance et la réussite scolaires en milieu scolaire défavorisé et pluriethnique. Cependant, ces résultats ne concernent pas uniquement les parents et élèves issus de l'immigration. En effet, il a été relevé notamment par Castaing-Jordan (2013) que plus l'implication du parent était présente, plus l'engagement scolaire était important et en conséquence le décrochage scolaire était moins important.

Toujours dans le thème de l'interculturel, il y a tout de même quelques chercheurs en psychoéducation qui effectuent des recherches en ce sens. Il est possible de nommer Lavergne (2008) qui s'est intéressé à la maltraitance chez les enfants et qui a constaté que les enfants issus de l'immigration sont davantage présents dans les cas de maltraitance au sein de la Protection de la jeunesse (DPJ). Sa collègue de l'Université de Montréal, Sarah Dufour pour sa part, dont certains de ces travaux touchent aux champs interculturels, s'intéresse notamment, à l'intervention auprès de familles

issues de l'immigration dans les centres jeunesse et à tout ce qui touche à la protection de la jeunesse. Elle s'intéresse notamment à distinguer les outils prometteurs, acceptables et efficaces des pratiques de protection de la jeunesse spécifiques aux enfants et à leurs familles issus de la diversité ethnoculturelle (Bousquet Saint-Laurent, Dufour et Lavergne, 2014).

Autrement, plusieurs autres recherches se sont intéressées à la relation enseignants-élèves en mettant en lumière qu'une relation conflictuelle amène un désengagement des élèves envers leurs études (Fontaine-Boyte, 2014 ; Vandebossche-Makombo, 2012) ou qu'une relation enseignant-élève chaleureuse protège à un certain point d'un désengagement scolaire (Olivier, 2013 ; Gobeil-Boudreau, 2012).

Plusieurs autres auteurs s'intéressent à l'évaluation de programmes ou de stratégies d'intervention afin de réduire certaines problématiques tant au niveau des habiletés cognitives, des problèmes d'intimidation, soit des problèmes typiques pouvant être vus en suivi (Khoury, 2012 ; Côté, 2012 ; Duchesne 2012).

Également, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à l'anxiété, notamment en évaluant des programmes d'intervention ou des techniques d'intervention afin de la réduire (Cocullo, 2014 ; Côté, 2009 ; Beauchamp, 2009 ; Bourget, 2009 ; Mayrand, 2010), en étudiant les liens possibles avec les rapports ou les relations familiales (Lapierre, 2011; Pinsonneault, 2009) ; les liens avec les habitudes de vie (Charron, 2008) ou la réussite scolaire (Racicot, 2007). Enfin, les troubles de comportement sont également fréquemment traités, notamment en ce qui concerne l'évaluation d'un programme (Pichet, 2015), l'impact sur les enseignantes et enseignants face à l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant ces difficultés (Plouffe-Leboeuf, 2015 ; Beaulieu, 2014) ou la perception de divers acteurs sur ces troubles, dont les élèves (Fournier, 2014 ; Lagotte, 2013).

2.2.2 Les thèmes de recherche récurrents dans la Revue de psychoéducation (2010-2016)

En ce qui a trait aux thèmes de recherche abordés dans les plus récentes publications de la Revue de psychoéducation, il est possible de noter plusieurs éléments d'intérêt, mais deux sujets reviennent de manière répétée et concernent d'une part, les déficiences intellectuelles quant aux perceptions de divers acteurs et le soutien existant (Rivard, Dionne, Morin et Gagnon, 2013 ; Desmet, Éthier et Couture, 2013; Emond Pelletier et Joussemet, 2014).

D'autre part, les troubles du spectre de l'autisme font l'objet de plusieurs articles recensés dans les plus récentes publications de la revue. Ainsi, il est abordé les stratégies d'inclusion et d'intégration possibles et des interventions possibles (Comeau, Dion, Juneau, Bouchard, Hains, 2014; Abouzeid et Poirier, 2014; Boucher- Gagnon et Desrivières, 2015; Rivard, Mercier, Morin et Lépine, 2015, Ruelle, Poirier et Japel, 2015; Lanovaz, 2012; Gamache, Joly et Dionne, 2011; Camiré et Goupil, 2011; Schaeffer et Clément 2010), de même que le développement des jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme (Arsenault, Goupil et Poirier, 2016).

Autrement, tout ce qui touche à l'interculturel ou à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration n'est que très peu présent à l'intérieur des publications récentes de la revue outre en 2011, où il a été traité des pratiques parentales face au rendement scolaire des élèves du secondaire, nés à Haïti. (Tardif-Grenier, Archambault et Janosz, 2011).

En somme, au regard de la littérature actuelle en psychoéducation, il reste que les chercheuses et chercheurs en psychoéducation sont peu nombreux à investir le champ interculturel dans le cadre de leurs travaux comme en témoigne la présence limitée de ce thème. Plus spécifiquement, aucune recherche ne porte sur la perception des psychoéducatrices et psychoéducateurs par rapport à leur compétence interculturelle et leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel associé à la problématique de l'intervention des psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte pluriethnique. Une définition de l'intervention psychoéducative est d'abord présentée. Il y est également exposé les obstacles culturels possibles lors de situations d'intervention et la notion de pratique réflexive est abordée. Enfin, la conception de la compétence interculturelle ainsi que les objectifs de la thèse seront présentés à la fin du chapitre.

3.1 L'intervention psychoéducative

La conception même de l'intervention psychoéducative « veut que chaque moment de vie de la personne, en fonction du niveau de son développement ou de ses difficultés d'adaptation, puisse être l'occasion de défis particuliers, donc d'intervention éducative ou psychoéducative » (Renou, 2008, p.2).

En effet, l'intervention éducative ou psychoéducative suppose que face aux multiples conditions de l'environnement, un sujet (un individu) s'adapte à diverses situations en puisant dans ses différents schèmes, en d'autres termes dans son bagage de

connaissances et d'expériences, afin de faire face à une situation spécifique. Il est question d'une relation entre le Potentiel d'adaptation du sujet (PAD) et le Potentiel expérientiel (PEX) offert par une situation. Autrement dit, le PAD concerne la capacité du sujet à découvrir ses propres moyens d'adaptation, notamment en modifiant ses propres schèmes afin de mieux exploiter ses potentialités. Quant au PEX, il représente ce que « la situation présentée et vécue offre au sujet comme possibilités d'évolution et de transformation » (Renou, 2005, p.137).

Ainsi, pour avoir une situation d'adaptation de la part du sujet, cette relation entre le PAD et le PEX constitue en fait un écart significatif qui devra exister entre les schèmes du sujet et la situation présentée, c'est-à-dire « entre ce que le sujet sait et ce que l'on veut lui faire apprendre. Cet écart devra être suffisamment grand pour déclencher l'activité du sujet. Mais cet écart, le sujet devra le percevoir comme possible à combler avec les schèmes qu'il possède déjà, sinon il y a un risque que le sujet n'entre pas en activité » (Renou, 2005, p.139). C'est-à-dire qu'il se met en action afin de commencer son processus d'adaptation face à une situation donnée. Cette adaptation du sujet consiste en fait à rechercher un état d'équilibre qui permet au sujet, dans une situation nouvelle ou problématique d'acquérir des connaissances et élargir ses schèmes de connaissances et d'expériences qui contribuent à son développement, à son évolution psychosociale.

Renou (2005) mentionne toutefois que cela correspond à la situation d'éducation normale avec des sujets « normaux », et représente « un défi éducatif », qui est défini comme « tout écart significatif susceptible de favoriser l'application et l'évolution des schèmes de conduite d'un individu ou d'un groupe, considéré comme normal, dans une structure organisationnelle considérée comme régulière » (Renou, 2005, p.145).

Toutefois, en contexte d'intervention psychoéducative, il est davantage question de défis psychoéducatifs qui se distinguent par le fait que l'intervenant est en présence d'un sujet qui a des difficultés d'adaptation et qui demande de l'aide afin de mieux « fonctionner dans une structure d'organisation régulière, prévue en fonction de la norme » (Renou, 2005, p.146). Ainsi, de par les difficultés rencontrées par le sujet, cette intervention psychoéducative « suppose une plus grande connaissance du sujet, de ses caractéristiques particulières, forces, limites, compétences et vulnérabilités. [...] La situation supposera également une plus grande participation spécifique de l'éducateur dans l'organisation des conditions particulières favorisant la démarche adaptative du sujet » (Renou, 2005, p. 147)

Enfin, l'intervention psychoéducative vise à « favoriser le plus possible le maintien ou la restauration de la situation de convenance entre les schèmes du sujet et les conditions de la situation éducative (soit la qualité des rapports existants entre le PAD et le PEX)» (Renou, 2005, p.149).

La connaissance de la personne aidée et de ses caractéristiques particulières est essentielle pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs et d'autant plus importante en ce qui concerne les élèves provenant de cultures et de pays divers. Ces élèves ayant un bagage culturel et des valeurs variées qui peuvent entrer en conflit avec celles des intervenantes et intervenants qui y sont confrontés. Ainsi, les possibles obstacles culturels se doivent d'être examinés par les psychoéducatrices et psychoéducateurs dans les diverses situations d'intervention psychoéducative.

3.2 Les obstacles culturels possibles dans les situations d'intervention

3.2.1 Les conflits de valeurs et chocs culturels

Dans leur pratique, les intervenantes et intervenants peuvent vivre différents conflits de valeurs face aux personnes aidées qui ont notamment un bagage culturel différent, des valeurs ou une priorisation de celles-ci qui diffère de celles caractérisant les psychoéducatrices et psychoéducateurs en situation d'intervention psychoéducative. Par exemple, des femmes ou des jeunes filles peuvent adopter les comportements conformes à la valeur de l'inégalité entre les sexes en tant que moyen de rester solidaire à leur communauté ne voulant pas prendre le risque d'y en être exclues.

Ainsi, la notion de valeur est polysémique. Selon Rocher (1969), une valeur c'est « une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée (Rocher, 1969, p.56). Pour sa part, Rokeach (1973) considère qu'une valeur est : *«an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct»* (p.5).

Ces définitions permettent de constater que les termes de collectivité ou de société ne sont pas éloignés de la notion de culture qui est définie par Rocher (1969) comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Rocher, 1969, p.88). Ainsi, la priorisation des valeurs ou

même l'interprétation que l'on en fait peuvent varier d'une personne à l'autre, d'une société à l'autre et d'une culture à l'autre.

Donc, il importe pour les intervenantes et intervenants de déterminer adéquatement quelles interventions sont appropriées ou non appropriées selon les circonstances. En effet, les personnes issues de l'immigration se retrouvent à appartenir à au moins deux cultures et les conflits de valeurs sont inhérents dans la formation de leur identité propre.

Ces conflits de valeurs sont en effet présents lors de la formation identitaire de tout un chacun, mais sont d'autant plus possibles au niveau sociétal notamment dans les milieux pluriethniques où se constatent de multiples cultures, origines et où la diversité est présente. Ces milieux constituent en fait selon Rakotomena (2005) une situation interculturelle, soit un « contexte dans lequel se rencontrent et interagissent des individus, des groupes, issus de systèmes de significations, différents » (p.674). Dans ces situations interculturelles, dans ces milieux pluriethniques, le choc culturel est de l'ordre du possible, voire même de l'inévitable, notamment en contexte de relation d'aide.

D'ailleurs à ce propos, Cohen-Émerique (1984) parle « d'incidents critiques », c'est-à-dire des « épisodes problèmes », sources éventuelles de chocs culturels et d'incompréhensions réciproques (croyances religieuses, rapport au temps, etc.) entre les intervenants sociaux et les demandeurs d'aide. Pour elle, le récit de ces incidents critiques permet de faire apparaître les « différences culturelles les plus évidentes et fait émerger, lorsqu'il y a systématisation et analyse critique de ces incidents, des représentations qui constituent des filtres et des écrans majeurs nuisant au processus d'intervention » (Cohen-Émerique, 1984 citée dans Legault *et al.*, 2008, p.208). De

plus, les « incidents critiques » apparaissent à des moments différents selon les personnes impliquées.

En ce qui concerne les chocs culturels possibles, Cohen-Émerique (1984) identifie cinq zones principales, soit 1) les chocs relatifs aux différences dans la perception de l'espace et du temps; 2) les chocs liés à la représentation de la famille, aux rôles et statuts de ses membres et aux codes relationnels, 3) les chocs liés aux codes des échanges interpersonnels, à la socialisation et à la bienséance, 4) les chocs liés aux types de demandes qu'on peut faire aux professionnelles et professionnels, et 5) les chocs relatifs aux rites et aux croyances religieuses ; chocs liés à la présentation du processus de changement culturel (Cohen-Émerique, 1984 citée dans Legault *et al.*, 2008). Toutefois, au Québec les rapports hommes-femmes de même que l'éducation des enfants sont des zones de chocs culturels particulièrement sensibles et les plus fréquemment vécus par les intervenantes et intervenants sociaux (Legault, 2008).

En considération de ces zones de conflits, il importe de mentionner que Hofstede (1991) offre pour sa part, une typologie des grandes différences culturelles pouvant être à l'origine de chocs culturels, c'est-à-dire 1) la zone individualisme/collectivisme qui réfère au degré d'indépendance et de liberté que peuvent revendiquer les membres d'une société; 2) la zone masculinité/féminité représentant les deux extrêmes d'un continuum définissant l'importance accordée aux valeurs de réussite et de possession (valeurs masculines) et à l'environnement social ou à l'entraide (valeurs féminines), 3) la distance hiérarchique qui correspond au degré d'inégalité attendu et accepté par les individus; et 4) l'aversion à l'incertitude qui fait référence à la manière dont les membres d'une société abordent l'incertitude. Certaines cultures favorisent la prise de risque, d'autres, son évitement. C'est une dimension culturelle qui mesure le degré de tolérance qu'une culture peut accepter face à l'inquiétude provoquée par des événements futurs (Hofstede, 1991 cité dans Bégnocche, 2006). Cette vision des

différences culturelles peut être critiquée et jugée stéréotypée, mais peut être toutefois utile et « préférable à une négation complète d'une dimension interculturelle » (Bartel-Radic, 2009, p.16) dans les rapports aux autres issus de cultures diverses, notamment en contexte d'intervention.

Ainsi, le choc culturel peut se définir comme étant « le résultat d'un constat de différence dans la partie généralement implicite d'une culture. Le choc apparaît quand la première idée qu'on se fait sur la culture, accentuée par les apparences, a été faussée » (Rakotomena, 2005, p. 674).

En réponse à ces conflits, il apparaît nécessaire selon Legault (2008) « de dépasser la simple empathie et la bonne volonté pour réussir à se rendre au-delà des chocs culturels. Une certaine tolérance à l'égard de l'ambiguïté est également essentielle » (p.223). Rakotomena (2005) mentionne également qu'un « effort de compréhension mutuel est souvent nécessaire pour aboutir à une certaine phase d'adaptation sans quoi la relation peut se solder par un échec où prédomineront des jugements interpersonnels et des conclusions hâtives » (p.674).

Cet effort de compréhension mutuelle face à la différence perçue vis-à-vis d'une autre culture est un aspect essentiel d'une situation interculturelle selon Rakotomena (2005) et elle utilise la courbe d'acculturation de Hofstede (1994) pour mieux expliciter ce processus de compréhension mutuelle.

Face à la différence, il y a d'abord une étape d'euphorie de la découverte où le sujet fait uniquement la rencontre, la partie explicite d'une culture. La seconde étape, le choc culturel, mène par la suite à une étape d'adaptation, c'est-à-dire que chaque partie essaie de capter le code de communication de l'autre. Enfin, il y a l'étape de

stabilité où les individus en présence arrivent à œuvrer, à entreprendre des actions communes compte tenu de la différence (Hofstede (1994) dans Rakotomena, 2005, p.675).

Plus spécifiquement, en fonction des caractéristiques des élèves et des conflits de valeurs pouvant émerger dans un contexte pluriethnique, les intervenantes et intervenants se doivent de faire preuve d'ouverture et de considération face à la différence de la personne aidée et comprendre l'identité culturelle de celle-ci. Selon l'approche interculturelle proposée par Cohen-Émerique (2013), pour y arriver il est demandé aux intervenantes et intervenants de prendre conscience de leur propre identité culturelle pour mieux comprendre l'identité culturelle de l'autre lors des interventions.

Fondée sur le respect de la personne, de la vision du monde et du système de valeurs de l'autre, l'approche interculturelle de Cohen-Émerique (2013) accorde une grande place à l'identité culturelle. En effet, dans cette approche, il y a deux porteurs d'identité en présence et elle ne focalise pas seulement son action sur la personne aidée, mais reconnaît également la subjectivité de l'intervenante et de l'intervenant. Ainsi, l'interaction entre les deux identités devient un élément déterminant du succès de l'intervention.

Ainsi, dans un objectif d'établissement de relation égalitaire entre la personne issue de l'immigration et l'intervenante ou l'intervenant, dans l'approche interculturelle, il importe de considérer toutes les variables qui constituent leur relation d'aide et qui créent une distance entre les deux personnes. Les différentes variables sont notamment, l'origine ethnique, le statut, la classe sociale, la différence d'âge, la religion, etc.

Pour en arriver à cette compréhension de l'autre, l'approche de Cohen-Émerique (2013) repose sur trois étapes. D'abord, une étape de décentration, où il est question pour l'intervenante ou l'intervenant de prendre une distance par rapport à soi et sa propre culture. C'est également l'occasion d'observer ses chocs culturels et regarder ce en quoi elle ou il adhère et ce qu'elle ou qu'il rejette (valeurs).

Ensuite, il est question pour l'intervenante ou l'intervenant d'entrer dans le système de référence de l'autre, par l'observation et l'écoute. C'est un moment pour s'informer sur le projet migratoire de l'autre, sur ce qui compose son univers (valeurs, croyances, etc.) et enfin s'exposer à la culture de l'autre soit par les lectures, par de multiples rencontres interculturelles ou par la participation dans des activités culturelles pour mieux comprendre les éléments d'incompréhension possible.

La dernière étape en est une médiation et de négociation. Pour Cohen-Émerique, cela consiste pour l'intervenante ou l'intervenant à reconnaître l'égalité malgré les différences en mettant de côté ses valeurs et références culturelles afin de mieux comprendre la logique dans laquelle la personne aidée évolue et ainsi permettre une relation et une intervention adaptées aux besoins de la personne (Cohen-Émerique, 2008).

Voici une figure illustrant les différentes étapes de l'approche interculturelle de Cohen-Émerique (2013):

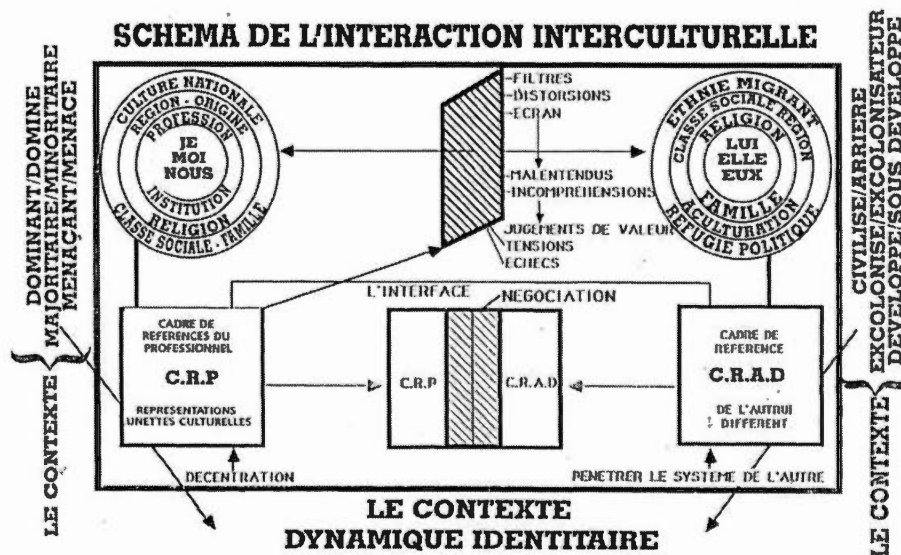


Figure 3.1 : Modèle d'approche interculturelle de Cohen-Émerique (2013)⁴

3.2.2 Les mécanismes d'exclusion des immigrantes et immigrants et des réfugiées et réfugiés

En ce qui concerne les obstacles à une intervention adaptée auprès d'une population pluriethnique, Bourque (2008) parle en termes de mécanismes d'exclusion. Les propos de cette auteure ont été sélectionnés, car ils ont l'avantage de présenter une typologie des attitudes ou comportements pouvant nuire aux professionnelles et professionnels en relation d'aide, notamment auprès d'élèves issus de l'immigration.

⁴ Source : Cohen-Émerique, M. (2013). « Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : Une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation ». Dans : *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social*, Coordination AFFUTS, Rennes : Les Presses de l'EHESP, 2013, p. 213-260

Bourque (2008) distingue trois catégories de mécanismes d'exclusion : 1) mécanisme visant à neutraliser ou ignorer la différence ; 2) mécanisme visant à dévaloriser la différence et 3) mécanisme visant à exploiter fortement la différence.

3.2.2.1 Les mécanismes visant à neutraliser ou ignorer la différence

Les mécanismes visant à neutraliser ou ignorer la différence ont pour objectif la réduction de l'autre (stéréotypes) ou la négation des particularités de l'autre (ethnocentrisme). Le stéréotype est un « ensemble de traits censés caractériser un groupe ou un ensemble de personnes ces traits peuvent concerner l'aspect physique, psychologique ou comportemental » (Bourque, 2008, p.69) et il se manifeste par la généralisation de caractéristiques notamment négatives, associées à un groupe d'individus. De plus, elle mentionne que fréquemment les stéréotypes sont le fruit de perceptions illusoire lorsque ceux-ci sont observés de manières attentives. Pour ce qui est de l'ethnocentrisme, cela se définit comme une :

attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et particularismes et menant à un comportement projectif à l'égard des hors-groupes (exogroupe) qui sont interprétés à travers le mode de pensée du groupe (endogroupe) (Bourque, 2008, p.72).

De par cette valorisation de son propre groupe, l'ethnocentrisme peut se manifester notamment par une insensibilité envers l'autre, les autres groupes. Pouvant prendre diverses formes (mots, commentaires, etc.) :

ce que l'on désigne par ethnocentrisme, c'est moins la vanité délibérée à l'égard de son propre groupe et l'hostilité à l'égard des autres, que l'incompréhension

des autres et l'extrême difficulté à admettre ces autres différents, sur un pied d'égalité (Simon, 1993, p.61 cité dans Bourque, 2008, p.73).

3.2.2.2 Les mécanismes visant à dévaloriser la différence

Les mécanismes visant à dévaloriser la différence incitent à aborder la différence de manière négative en la dévalorisant, selon Bourque :

par l'entremise du préjugé, de la xénophobie ou du harcèlement. Les préjugés représentent une « opinion ou une “attitude émotive et rigide, comme une prédisposition à certains stimuli provenant d'un groupe de personnes” [...] Les préjugés servent donc à juger une situation ou un individu, ce qui permet avant tout de se sécuriser (conséquence) » (Bourque, 2008, p.76).

Ainsi, le pré-jugement d'une personne ou de groupes sans contact est caractéristique de ce mécanisme. En ce qui concerne la xénophobie, elle constitue :

une crainte, une peur, une aversion, un rejet et même comme «une haine (...) de celui qui est perçu comme étranger, de ce qui vient de l'étranger, parce que considéré comme menaçant un équilibre, une harmonie locale» (Tarnero, 1995, p.6). La collectivité d'appartenance, avec ses coutumes, ses valeurs, ses lois, sa religion et sa langue, constitue la norme de ce qui est bon, bien ou vrai (Bourque, 2008, p.77).

Elle se manifeste par le rejet, la dévalorisation et la péjoration des différences de l'autre. Enfin, pour ce qui est du *harcèlement*, Bourque mentionne que cela consiste en une :

conduite qui se manifeste, entre autres, par des paroles, des actes, des gestes répétés à caractère vexatoire ou méprisant à l'égard d'une personne ou d'un

groupe de personnes en raison de la race, de la couleur, de l'origine ethnique ou nationale, de la langue ou de la religion (Bourque, 2008, p. 79).

3.2.2.3 Les mécanismes visant à exploiter fortement la différence

Enfin, les mécanismes visant à exploiter la différence utilisent cette dernière afin d'exclure l'autre et « d'en tirer profit ». Ainsi, la discrimination est le premier mécanisme de cette catégorie. Elle est représentée par « le fait de traiter inégalement une personne ou un groupe de personnes sur la base d'un critère de discrimination illicite, ... » (Bourque, 2008, p.83). Dans la Charte québécoise des droits et libertés, les critères de discrimination identifiés sont la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. La discrimination peut revêtir plusieurs formes, c'est-à-dire directe (traitement différentiel ou inégal volontaire en raison d'une différence), indirecte (application d'une règle soi-disant neutre qui est appliquée à tous, mais qui exclue les membres d'un groupe) et systémique (involontaire ou volontaire, ce sont des règles ou des pratiques présentes notamment dans des institutions qui ont pour effet de discriminer). Ainsi, la discrimination envers les minorités ethniques est liée au fait « d'être né à l'étranger, la différence physique, la différence d'accent, l'utilisation d'une autre langue, la consonance du patronyme, l'absence d'ancêtres québécois et la différence de religion » (Ledoyen (1992) cité dans Bourque, 2008, p.84). Le second et dernier mécanisme de ce regroupement est le *racisme* qui se définit comme une « valorisation généralisée et définitive des différences réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier ses privilèges ou son agression » (Memmi, 1994, cité dans Bourque, 2008, p.87). Se

caractérisant par la mise en relief des différences de même que l'édification et l'exagération de celles-ci, Bourque (2008) mentionne que :

La pensée raciste se manifeste généralement par la présence de trois opérations cognitives mentionnées par Taguieff (1997) : il y a d'abord une essentialisation, c'est-à-dire l'attribution d'une mauvaise nature qui n'est plus seulement basée sur la couleur de la peau, mais qui est intrinsèque à l'identité de la personne ou du groupe. Cela crée ainsi des catégories d'inconvertibles ou d'inassimilables ; il y a ensuite stigmatisation ou exclusion symbolique, c'est-à-dire que tous les représentants d'un groupe jugé impur doivent être rejetés par le groupe pur, puisqu'ils sont dotés d'une nature dangereuse. La même hantise du contact et du mélange perdure ; enfin, il y a une barbarisation du groupe rejeté qui débouche sur la conviction que certaines catégories d'humains sont « incivilisables » (Bourque, 2008, p.87).

3.3 La pratique réflexive

3.3.1 Les définitions de la notion de pratique réflexive

Tout acte d'intervention afin de venir en aide à une personne nécessite d'aborder la notion de « pratique réflexive ». Le plus connu des auteurs quant à ses travaux sur la pratique réflexive est certes Schön avec son ouvrage *Le praticien réflexif* (1994). Plus récemment, Perrenoud (2001) inspiré des travaux de Schön, s'est penché sur la pratique réflexive et ce, en lien avec le développement professionnel des enseignantes et enseignants. Mais comment définir cette notion ?

Pour Perrenoud (2001), cette notion de pratique réflexive renvoie à deux processus mentaux et à des actions complexes : 1) la réflexion dans l'action ; 2) la réflexion sur l'action. Ainsi, dans la réflexion dans l'action :

on a peu de temps pour méditer, on réfléchit surtout pour piloter le pas suivant, pour décider de la marche à suivre [...]. La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de "décision", sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un "temps mort" (Perrenoud (2001) cité dans Lenoir, s.d., p.6).

Lenoir (s.d.) précise que ce premier processus de la pratique réflexive correspond à :

réfléchir dans l'action, pendant l'actualisation de la pratique, prendre des décisions rapidement, dans l'urgence et l'incertitude des interactions avec les élèves vis-à-vis d'une situation, d'un moyen, d'un problème, d'une activité en cours, d'une intention d'enseignement, etc. La réflexion relève alors du registre de l'anticipation de l'instant futur (que va-t-il se passer si ...) et de la rétroaction sur-le-champ (que dois-je faire maintenant que...). Elle ne peut se réaliser que dans la mesure où l'enseignant a intégré des guides d'action ouverts, souples et diversifiés. Autrement, la réflexion dans l'action se fonde davantage sur l'impulsion du moment, l'expérience devenue routine, le sens commun. Mais la réflexion dans l'action est le point de départ de la réflexion sur l'action, car celle-ci en émerge (p.6).

En ce qui concerne la réflexion sur l'action, Perrenoud (2001) mentionne que l'enseignante ou l'enseignant (ou même la professionnelle ou le professionnel) « réfléchit à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné. Il réfléchit aussi pour savoir comment continuer, reprendre, affronter un problème, répondre à une demande » (Perrenoud (2001) cité dans Lenoir, s.d., p. 35). Concrètement, la réflexion sur l'action :

...est un processus de distanciation critique face à l'action passée ou à venir. La réflexion sur l'action requiert de confronter son agir anticipé ou accompli à un cadre de référence, à une grille d'analyse qui sert d'analyseur de la pratique. Elle permet de questionner et de comprendre l'action, mais aussi d'apprendre et d'intégrer de nouveaux savoirs objectivés qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières de faire. La réflexion rétrospective et prospective sur l'action sert ainsi à évaluer l'action, à éclairer les motifs qui l'animaient et à

prendre des décisions au regard de nouvelles actions. Elle paraît donc nécessaire pour la réflexion dans l'action, car elle sert de référent pour l'action (Perrenoud, s.d., p.6).

Selon Pellerin et Araújo-Oliveira (2012), il n'existe pas de consensus ni de théorie achevée sur l'analyse réflexive [pratique réflexive]. En somme, il importe de comprendre comme le rappellent Pellerin et Araújo-Oliveira (2012) que dans la pratique réflexive :

une réflexion dans et sur l'action est prônée afin de permettre à l'enseignant, dans le premier cas — réflexion-dans-l'action — de s'autoréguler pendant qu'il intervient, et dans le second cas — réflexion-sur-l'action — (Schön, 1983), de faire un retour analytique sur ses agirs (St-Arnaud, 2001), ou même sur ses pensées, ses perceptions ou ses discours qui présentent des caractéristiques similaires aux actions observables (Wentzel, 2012, p. 34).

Somme toute, l'analyse réflexive est au cœur du développement des compétences professionnelles et selon Lévesque (2002), une question découlant de la pratique réflexive se rapporte au développement professionnel envisagé, soit « la construction d'une expertise professionnelle, sur le plan individuel et sur le plan collectif, au sens d'une collectivité de savoirs, résolument validés et affirmés, qui fondent une profession » (p.11). En effet, considérant le fait que l'intervention auprès d'élèves de cultures diverses peut nécessiter une adaptation continuelle de la part des professionnelles et professionnels et plus largement, de tous les membres d'une école impliquée dans une relation d'aide, une relation pédagogique, etc., la pratique réflexive peut créer une communauté d'apprentissage, constituer un des éléments d'une intervention professionnelle réfléchie entre collègues, efficace et adaptée aux besoins des élèves.

3.3.2 Les éléments nuisant au recours à l'analyse réflexive et apport de la pratique réflexive

Issu d'un travail de collaboration entre la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE) et la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS), l'outil de Lenoir (s.d.) intitulé : *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*, était destiné aux passeurs pédagogiques et aux enseignantes et enseignants du primaire de la CSRS et avait pour but d'expliquer ce qu'il faut entendre par analyse réflexive dans le domaine de l'enseignement. Dans ce même document, Lenoir (s.d.) s'est également penché sur les éléments pouvant nuire au recours à l'analyse réflexive. Voici donc quelques des éléments identifiés et pouvant freiner l'élan d'une professionnelle ou d'un professionnel dans une pratique réflexive : le peu de temps disponible ; le peu d'échanges et de débats avec les collègues ; la fragmentation et la discontinuité dans les activités quotidiennes ; l'absence de partenariat avec les milieux universitaires de formation ; l'absence de mécanismes de formation continue ; etc. (Lenoir, s.d., p.4).

L'auteur fait également ressortir dans son texte les avantages de la pratique réflexive en mentionnant que celle-ci aide à : développer ses compétences professionnelles; remettre en question les principes et les valeurs qui sous-tendent ses pratiques (intentions, modalités, ressources, etc.); faire face à la complexité croissante de la tâche professionnelle; mieux dégager ou mieux prévoir les effets de sa pratique; mieux comprendre la spécificité singulière de chaque élève pour adapter ses actions; évaluer ses actions et en dégager des conséquences pour ses pratiques futures; donner du sens à ses paroles et à ses gestes - se donner les moyens de s'améliorer comme enseignante ou enseignant [ou professionnelle ou professionnel] et comme être humain; etc. (Lenoir, s.d., p.5).

Cependant, comme le mentionne Terwagne (2005) :

« L'entrée dans un processus réflexif présuppose l'adhésion du praticien, c'est-à-dire la volonté d'améliorer sa pratique, de développer ses compétences, d'apprendre sur lui-même et par les autres. Cela implique d'accorder de la valeur à ses savoirs, mais aussi de percevoir les problèmes, ses lacunes, d'accepter sa part de responsabilité et le postulat que le changement est possible » (Terwagne (2005) citée dans Lenoir, s.d. p.14).

Ainsi, l'atteinte des avantages de la pratique réflexive suggère et même nécessite une réelle implication de la part de la praticienne ou du praticien de même qu'un véritable désir de se remettre en question en identifiant les éléments problématiques ou faibles de sa propre pratique afin de les améliorer, amener un changement d'attitudes et fournir une intervention quotidienne plus efficace et adaptée aux besoins des personnes aidées à l'intérieur de la relation d'aide.

3.3.3 Les étapes d'une pratique réflexive

Lenoir (s.d.) s'est également intéressé aux différentes étapes associées au processus de la pratique réflexive. Conçu de manière simple, le graphique permet de concevoir ce processus de manière cyclique :

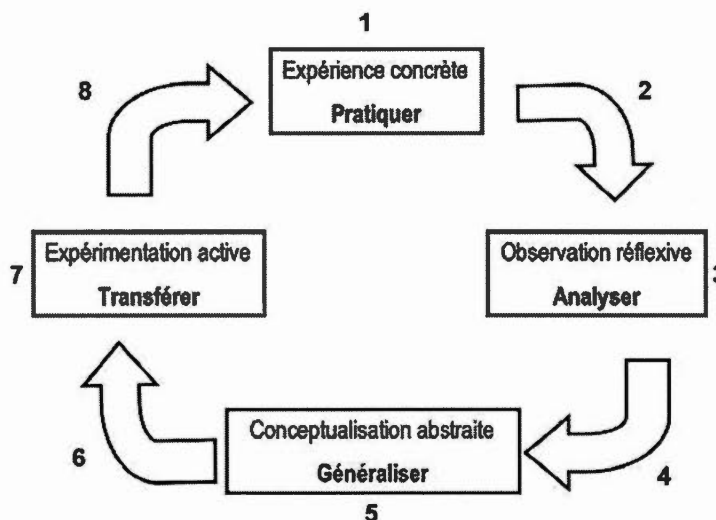


Figure 3.2 : La réflexion comme un processus composé d'étapes

Source : Lenoir, Y. (s.d.). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable. Outil n° 1.* Université de Sherbrooke.
http://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_re_flexive-Outill_Lenoir.pdf

Concrètement, l'auteur décrit les différentes étapes du processus de la pratique réflexive de la façon suivante :

1. *Expérience concrète* : décrire ma pratique, mon intervention, l'activité.
2. *Transition entre l'expérience concrète et l'analyse réflexive* : décrire le contexte dans lequel l'intervention s'est produite, et établir un diagnostic en identifiant les intentions, les difficultés rencontrées, les éléments perçus comme positifs, les aspects inattendus, les malaises, insatisfactions et satisfactions, les questions que l'intervention soulève.
3. *Analyse réflexive* : analyser de manière distanciée et critique ce qui s'est passé pendant l'intervention en recourant à une grille d'analyse.
4. *Transition entre l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite* : donner du sens, identifier des motifs explicatifs pouvant expliquer les résultats découlant de l'application de la grille.
5. *Conceptualisation abstraite* : généraliser en faisant le lien avec des connaissances théoriques, en dégager une représentation théorique personnelle permettant d'interpréter (comprendre ou expliquer) les résultats de l'analyse, et en identifiant des choix possibles d'action.

6. *Transition entre la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active* : identifier une solution, une modalité (intention, stratégie, dispositif, etc.) dans la pratique à mettre en œuvre ou à maintenir
7. *Expérimentation active* : transférer dès que possible cette modalité, cette solution dans une nouvelle intervention
8. *Transition entre l'expérimentation active et l'expérience concrète* : planifier la nouvelle intervention pour tester la solution, la modalité
1. *Expérience concrète* : mettre en œuvre expérimentalement la solution et recommencer le cycle. (Lenoir, s.d., p.16)

En somme, dans la mesure où le sujet d'intérêt dans le cadre de cette thèse concerne les interventions de psychoéducatrices et psychoéducateurs auprès d'élèves issus de l'immigration, il demeure que la pratique réflexive, surtout appliquée en groupe de praticiennes et de praticiens, constitue un élément non négligeable qui permet le développement d'un regard critique, d'une compréhension des réalités sociales des jeunes ainsi qu'une empathie accrue et le développement d'un espace de changement important.

3.4 La compétence interculturelle

Comprendre et cerner les interventions des psychoéducatrices et psychoéducateurs auprès des élèves issus de l'immigration, implique qu'en contexte pluriethnique, l'acte même d'intervenir est difficilement dissociable du concept de « compétence interculturelle ». La compétence interculturelle est polysémique et présente dans divers domaines de pratique comme les sciences de l'éducation ou même les sciences de la gestion. Toutefois afin de bien cerner cette conception, il est nécessaire de définir d'abord la notion de culture et de compétence.

3.4.1 Les définitions de la notion de culture et de la notion de compétence

La notion de culture est à la base même de la compétence interculturelle qui sous-tend une relation entre les cultures. Toutefois, la notion de culture est définie de diverses manières, mais il est possible de définir celle-ci comme une représentation d'un « système de *signification* appris et partagé par les membres d'un groupe [...] Les *significations* sont un ensemble de croyances, de valeurs, de normes, d'artefacts et de comportements auxquels est rattaché un ensemble d'individus » (Rakotomena, 2005, p.671). Pour sa part, Verhroveen (2002) considère également l'aspect évolutif d'une culture, car selon elle, la culture est « un ensemble de ressources symboliques ou de significations en constant processus de construction. Elle est liée à des situations et des structures sociales » (p.17).

Concernant son influence notamment auprès des élèves, Ouellet (2010) rapporte les propos de Barmeyer (2007), en mentionnant que la culture n'est pas étrangère aux modes de pensée des individus, de même que leurs apprentissages. Ainsi, « les étudiants sont culturellement conditionnés par les contenus de l'apprentissage, les techniques de transmission du savoir et l'environnement social de l'école et développent des modes de pensées et de travail en conséquence » (p.194). À cet égard, Barmeyer (2007) démontre clairement l'influence que la culture du pays d'origine [ou celle du pays d'accueil] a sur le style d'apprentissage des étudiants du Québec » (Ouellet, 2010, p.194). Ainsi, il importe pour les intervenantes et intervenants de considérer dans leur pratique, l'influence de la culture auprès d'élèves issus de l'immigration.

Pour ce qui est de la notion de compétence, Rakotomena (2005) la définit comme « une capacité d'action efficace face à une ou des situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les

mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre des problèmes » (p. 676). Cette définition s'apparente à celle de Ouellet (2010) qui considère de manière générale la compétence comme «la capacité de mobiliser dans l'action, le moment approprié, les connaissances et les habiletés requises pour accomplir avec succès une tâche » (p.296). Enfin, Le Boterf (1999), « juge la compétence d'une personne en fonction de sa capacité à combiner les ressources dont il dispose à un moment donné, pour réaliser une activité en prenant en compte les conditions et les modalités d'exercice de cette activité » (Boterf, 1999 cité dans Rakotomena, 2005, p.676).

3.4.2 Les définitions du concept de compétence interculturelle

Malgré les diverses façons de concevoir la compétence interculturelle, de manière générale, elle consiste en la « capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction interculturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée » (Bartel-Radic, 2009, p.15).

Pour Bennett (1999), la compétence interculturelle repose sur des valeurs et buts à atteindre en situation d'intervention :

La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (parole, signe, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leur propre culture, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures (Bennett, 1999, p.286).

Toussaint et Fortier (2002) rappellent que la compétence interculturelle telle que définie par Bennett (1999) vise : 1) à développer plusieurs perspectives historiques ; 2) à augmenter la conscience culturelle; 3) à augmenter la compétence interculturelle; 4) à combattre le racisme, le sexisme et toute autre forme de préjugé et de discrimination; 5) à accroître la sensibilisation à l'état de la planète et à une dynamique globale; et 6) à acquérir des compétences en action sociale.

Pour sa part, Ouellet (2010) précise en quoi consiste la compétence interculturelle en contexte scolaire. Il mentionne que :

Pour toutes les personnes, la compétence interculturelle, c'est la capacité de reconnaître ses appartenances familiales, ethnoculturelles, religieuses, sociales, économiques, culturelles, linguistiques, citoyenne, etc. et celles de l'autre et d'en tenir compte dans ses échanges communicationnels. Pour le personnel enseignant et non enseignant s'ajoute la dimension professionnelle de cette compétence, c'est-à-dire la capacité de reconnaître les appartenances de l'élève, mais surtout de tenir compte de leurs influences sur son cheminement éducatif à l'école (p.296).

Ainsi, pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs, l'intervention au quotidien en contexte pluriethnique implique de prendre en considération le contexte de la trajectoire migratoire des élèves et de leur famille se présentant devant eux afin de mieux les comprendre et les aider en offrant une intervention psychoéducative adaptée à ces derniers. Cependant, cette compétence ne se résume pas à l'adaptation de l'intervenante ou de l'intervenant à la culture de l'autre. Cette « vision est trop simpliste et correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Il s'agit plutôt de simultanément comprendre la culture d'autrui et de garder une cohérence avec sa propre culture » (Bartel-Radic, 2009, p.13).

Toutefois, une expérience de formation en interculturel peut contribuer à un changement chez les intervenantes et les intervenants de sorte que la formation interculturelle amène ces derniers à exercer leur rôle différemment » (Charbonneau, Chiasson, et Proulx, 1995, p.455) afin de relever les défis du pluralisme. En effet, la formation interculturelle contribue selon Barmeyer (2007) à développer divers éléments de la compétence interculturelle dont les intervenants ont besoin pour faire face à une population pluriethnique rejoignant ainsi les éléments de la compétence interculturelle selon Bennett (1999) :

... l'émotionnel (la sympathie, l'empathie, la réflexion sur soi-même, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture d'esprit, etc.), le cognitif : « les connaissances relatives à la civilisation, à la dimension culturelle, à la structure et au fonctionnement des systèmes culturels » et le comportemental : « la capacité d'appliquer ce savoir et de l'adapter à une situation culturelle étrangère ». C'est donc dans la dynamique communicationnelle ou la communication interculturelle que se manifestent ces trois composantes de la compétence interculturelle (Barmeyer, 2007, p.197).

Pour sa part, Rakotomena (2005) se réfère à Gertsen (1992) et Iles (1995) en mentionnant également que la compétence interculturelle résulte de l'interaction entre trois dimensions précises. D'abord, une dimension communicative, soit tout ce qui se rattache à la communication verbale et non verbale (la langue, les mimiques, les gestes) et comportementale, c'est-à-dire tout ce qui se rattache au savoir être : le respect, la flexibilité, l'écoute. Ensuite, une dimension cognitive qui concerne tout ce qui se rattache à la connaissance sur la notion de culture. Autrement dit, la connaissance de la culture de l'autre et de sa propre culture. Enfin, une dimension affective qui touche à tout ce qui se rattache à la sensibilité et à la compréhension par rapport à l'autre culturel (Rakotomena, 2005, p.679). Ainsi, la compétence interculturelle est l'expression d'un processus continu. Elle n'est pas figée, mais se modifie et se réactualise en fonction des dimensions changeantes qui interagissent entre elles.

Enfin, ces diverses conceptions ne sont pas sans rappeler les propos de Deardorff (2006) pour qui la compétence interculturelle est définie comme « la capacité de communiquer efficacement et de manière appropriée dans des situations interculturelles fondées sur des connaissances interculturelles, attitudes et habiletés » (Deardorff, 2006), cité dans Djédjé, 2016, p.88).

3.4.3 Les savoirs liés au concept de compétence interculturelle

Au-delà d'identifier les dimensions liées à la compétence interculturelle, Rakotomena (2005), détermine également les types de savoirs favorisant le développement de celle-ci.

Premièrement, les connaissances culturelles sont à développer au niveau de la connaissance de la notion de culture en général (Tung 1993), d'autre part, la connaissance de sa propre culture (Laine 2004) et enfin, la connaissance de la culture spécifique (Tung 1993, Caligiuri 2000) avec laquelle le sujet va être en interaction (Rakotomena, 2005, p.683). L'auteure suggère également que des formations interculturelles soient entreprises afin de développer des connaissances culturelles.

Deuxièmement, les savoir-faire relatifs à la compétence interculturelle sont pour Rakotomena (2005), la capacité comportementale, la capacité d'adaptation, la capacité de résolution des conflits et la capacité relationnelle. Cette dernière capacité, c'est l'aptitude à nouer et entretenir des relations durables, la capacité de négociation, soit la faculté d'orienter un échange vers des intérêts réciproques, de concevoir des

argumentations pour atteindre ses objectifs, l'effort de compréhension et enfin, la capacité linguistique et communicative.

Cette capacité relationnelle est en effet importante, car elle inclut « la compétence linguistique [qui] permet de partager un code commun de communication avec une autre personne parlant une autre langue. La capacité communicative va au-delà de la compétence linguistique. Elle l'intègre et tient compte du processus de communication » (Rakotomena, 2005, p.685).

Les différents types de savoirs identifiés par Rakotomena (2005) ressemblent à ce que Legault et Lafrenière (1992) avaient identifié comme éléments qui définissent la compétence en intervention interculturelle. Premièrement, il y a les *savoirs* liés aux connaissances de contexte comme l'histoire de l'immigration au Québec ou les diverses politiques d'accueil. Deuxièmement, les *savoir-être* qui consistent en un regard et une compréhension de l'influence de sa propre culture sur ses valeurs, attitudes, etc. Enfin, les *savoir-faire* qui impliquent de sélectionner en fonction de la situation interculturelle, l'approche d'intervention la plus adéquate.

À ces divers savoirs décrits, s'ajoute un dernier savoir à ne pas négliger selon Delors (1996), soit le savoir vivre-ensemble qui implique notamment le développement de l'empathie contribuant à créer une compréhension de l'autre et permettant ultimement le partage d'une vision commune malgré les différences. Ainsi, abordant ce savoir, Delors (1996) mentionne que

La découverte de l'autre passe nécessairement par la connaissance de soi, et, pour donner à l'enfant et à l'adolescent une vision juste du monde, l'éducation [...] doit d'abord lui faire découvrir qui il est. C'est alors seulement qu'il pourra véritablement se mettre à la place des autres pour comprendre leurs réactions. Développer cette attitude d'empathie à l'école est fécond pour les comportements sociaux tout au long de la vie [...] Lorsqu'on travaille ensemble

à des projets motivants qui font sortir de l'habitude, les différences, et même les conflits, entre les individus tendent à s'estomper, et disparaissent parfois. Un mode d'identification nouveau naît de ces projets qui permettent de dépasser les routines individuelles et valorisent ce qui est commun par rapport à ce qui est étranger (Delors, 1996, p. 100).

3.4.4 Les qualités personnelles nécessaires en contexte interculturel

Rakotomena (2005) identifie une liste de qualités personnelles nécessaires, selon elle, afin d'œuvrer en contexte interculturel. Ainsi, la flexibilité, l'esprit d'initiative, l'indépendance et l'optimisme, l'humilité, le sens de l'humour (capacité de détendre une atmosphère), respect des opinions des autres, une ouverture à de nouvelles manières de faire, de nouvelles informations, à différents points de vue (ouverture d'esprit), et faire preuve d'empathie font partie des aptitudes personnelles favorables en contexte pluriethnique (p.686).

Autrement, en s'inspirant de divers travaux sur l'acquisition d'une compétence interculturelle (Papadopoulos, Tilki et Taylor, 2001 ; Lemay, 1996; Rakotomena, 2005; Fournier, 2013; Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2016) il est possible de concevoir visuellement le développement de la compétence interculturelle ainsi :

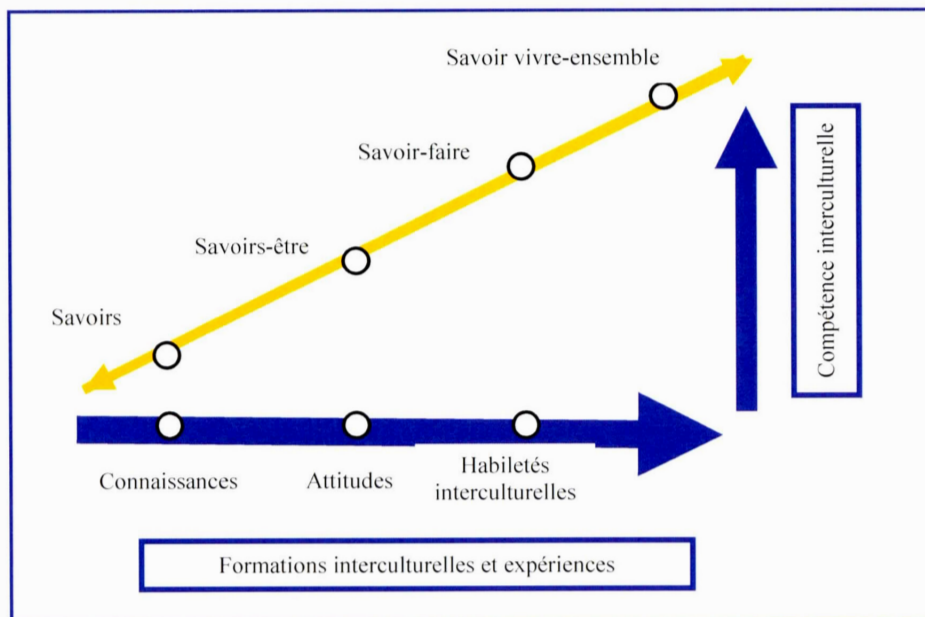


Figure 3.3 : Développement de la compétence interculturelle

Dans la figure ci-haut, les divers savoirs définis antérieurement ont été associés à diverses dimensions de la compétence interculturelle, soit les connaissances, les attitudes et les habiletés interculturelles qui sont respectivement associées aux savoirs, savoir-être et savoir-faire. De plus, au-delà du développement de ces diverses dimensions/savoirs s'ajoute un dernier savoir qui s'acquière également simultanément aux trois autres savoirs, soit le savoir vivre-ensemble.

À la lumière des types de savoirs mobilisés au sein de la compétence interculturelle et aussi des qualités personnelles nécessaires en contexte pluriethnique, il reste que l'importance d'une formation demeure un atout non négligeable dans l'amorce d'une pratique réflexive en contexte pluriethnique et dans l'établissement d'une réelle compréhension culturelle de l'autre en vue d'interventions culturellement sensibles et

s'effectuant par l'acquisition des quatre savoirs identifiés. Toutefois, de par la nature changeante des dimensions qui composent la compétence interculturelle, une simple formation de quelques heures ne peut être garante de l'appropriation de cette compétence et implique un processus à long terme d'intégration et de développement de celle-ci et qui doit être constamment renouveler en fonction des changements multiples caractérisant dans les sociétés pluralistes modernes. Ainsi, tout comme le mentionnait Toussaint (1990), il importe qu'une formation portant sur l'éducation interculturelle ne fasse pas uniquement l'objet d'un cours, mais bien qu'elle fasse « partie intégrante de la réalité scolaire, à travers les programmes d'études, le matériel pédagogique utilisé en classe, les matières enseignées et toutes autres activités facilitantes, mais intégrées » (p.120) et ce, afin de favoriser notamment la compétence interculturelle à l'intérieur des pratiques professionnelles.

Enfin, Couture (2012), une psychoéducatrice dont le mémoire de maîtrise s'intitule *La collaboration des parents de minorités visibles avec les services de la protection de la jeunesse : le rôle du soutien informel parental et des compétences de l'intervenant*, s'est intéressée d'une part, à identifier les dynamiques familiales favorables et défavorables à la collaboration des parents de minorités visibles à l'intervention de la protection de la jeunesse et d'autre part, à identifier les compétences utilisées par les intervenantes et intervenants de la protection de la jeunesse selon ces diverses dynamiques familiales identifiées préalablement.

Ainsi, elle a identifié six dynamiques familiales influençant la collaboration des parents, dont trois positives et trois négatives. Voici de quelle manière elle définit chacune des dynamiques favorables à l'intervention :

Dynamique familiale dont le réseau est enrobant. L'intervention auprès des familles ayant un réseau enrobant se caractérise par une action concertée entre

l'intervenant, les parents et les membres de leur réseau informel. [...] *Dynamique familiale dont le réseau est suppléant.* La relation entre l'intervenant et les familles appartenant à la dynamique familiale dont le réseau est suppléant se caractérise par une action concertée avec le réseau informel, afin de suppléer à ce que l'intervenant perçoit comme étant une forme de résistance parentale. [...] *Dynamique familiale dont le réseau est effacé.* L'intervention auprès des familles dont le réseau informel est effacé se caractérise par une action concertée entre les parents et l'intervenant, dans le but de répondre aux besoins de l'enfant. Ces parents collaborent à l'intervention. Cependant, leur réseau informel n'est pas disponible pour s'engager dans celle-ci (Couture, 2012, p. 22).

Pour ce qui est des dynamiques défavorables à l'intervention, elle identifie :

Dynamique familiale dont le réseau est furtif. La première dynamique familiale défavorable au déroulement de l'intervention comprend des parents résistants dont le réseau informel n'est pas à la portée de l'intervenant. Par conséquent, l'intervenant n'a pas accès aux ressources pouvant soutenir les parents dans les moyens à mettre en place pour atteindre les objectifs de protection [...] *Dynamique familiale dont le réseau est opposant.* Les familles ayant un réseau opposant sont résistantes à l'intervention et entourées d'un réseau informel impliqué auprès des parents. Les membres du réseau peuvent donc les soutenir ou suppléer à leurs actions. Toutefois, ils se dressent contre l'intervention. [...] *Dynamique familiale dont le réseau est éclaté.* Les parents inclus dans cette dynamique familiale résistent à l'intervention et sont entourés d'un vide relationnel. Bien qu'ils créent des relations avec les membres de leur réseau, ils n'arrivent pas à les entretenir à moyen ou à long terme ci (Couture, 2012, p. 31).

Liées aux différentes dynamiques familiales, Couture (2012) identifie surtout les compétences des intervenantes et intervenants utilisées lors d'interventions. Ainsi, dans un tableau, elle résume les divers éléments d'intervention ou de compétence soulevés en entrevue afin de faire face aux différentes dynamiques familiales favorables ou défavorables à l'intervention auprès de familles issus de minorités visibles.

Tableau 3.1 : Répartition des compétences en fonction des dynamiques familiales

Familles dont le réseau est ...						
Compétence	enrobant	suppléant	effacé	furtif	opposant	éclaté
Empathie	X	X	X	X	X	X
Considération	X	X	X	X	X	X
Transparence	X	X	X	X	X	X
Éducation à la DPJ	X	X	X	X	X	X
Sensibilité culturelle	X	X	X	X	X	X
Souplesse	X	X	X			
Négociation	X	X				
Congruence	X	X				
Collaboration multisectorielle				X	X	X
Soutien des pairs					X	X
Affirmer ses limites		X		X	X	X
Relier le parent			X	X		
Dynamique familiale favorable au déroulement de l'intervention						
Dynamique familiale défavorable au déroulement de l'intervention						

Source : Couture, D. (2012). *La collaboration des parents de minorités visibles avec les services de la protection de la jeunesse : le rôle du soutien informel parental et des compétences de l'intervenant*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université de Montréal

Concernant les compétences identifiées, Couture (2012) mentionne que :

les résultats proposent que les compétences mentionnées par les intervenants représentent des stratégies d'intervention qui se rapprochent de catégories générales regroupant à la fois des compétences professionnelles et culturelles [...] le choix des stratégies utilisées par l'intervenant est sensible à sa perception

du contexte relationnel dans lequel il intervient et soulignent la pertinence de développer une pratique réflexive (Couture, 2012, p.52).

Ces différentes compétences identifiées par Couture (2012) ne sont pas sans rappeler les divers savoirs définis ci-haut et liés à la compétence interculturelle.

Il est possible aussi d'ajouter les propos de Bousquet St-Laurent, Dufour et Lavergne (2014) qui se sont intéressés à discerner les outils prometteurs, acceptables et efficaces des pratiques de protection de la jeunesse spécifiques aux enfants et à leurs familles issus de la diversité ethnoculturelle. Ainsi, les chercheuses mentionnent ceci :

...force est de constater que les pratiques de protection de l'enfance spécifiques aux enfants issus de la diversité ethnoculturelle et à leur famille sont encore en émergence, puisqu'on dispose encore de très peu de recherches pour appuyer leur efficacité. La majorité d'entre elles sont prometteuses, c'est-à-dire qu'elles présentent le plus faible niveau de preuve quant à leur efficacité. Les autres sont jugées acceptables puisque dans leur cas, au moins une étude comparative ou des études de cas concluent à leur efficacité. Aucune pratique ne rencontre les critères les plus élevés qui permettraient de la qualifier d'efficace ou de probablement efficace (Bousquet St-Laurent, Dufour et Lavergne, 2014, p.5).

Mettant en évidence divers types de pratiques (soutien aux professionnels, soutien aux familles, etc.), la catégorie de pratiques intitulée « soutien aux professionnels » regroupe les pratiques suivantes, soit la formation à la compétence culturelle des intervenantes et intervenants et les services d'interprète qui ont été jugés comme étant des pratiques acceptables. Enfin, cette catégorie regroupe également les pratiques suivantes, c'est-à-dire des centres d'échange d'informations ; de la formation universitaire aux compétences culturelles et la présence d'intervenantes ou d'intervenants ressources pour les enjeux migratoires. Ces éléments ont été pour leur part jugés comme étant prometteurs. Cependant, aucune pratique liée aux

professionnelles et professionnels n'a été jugée comme efficace (Bousquet St-Laurent, Dufour et Lavergne, 2014).

3.5 Les objectifs de recherche

En somme, c'est dans ce contexte de développement de la compétence interculturelle et de l'intervention en contexte interculturel que pour répondre à la question de recherche, les trois objectifs de recherche suivants ont été fixés :

- 1) identifier les défis et les difficultés perçus par des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui interviennent auprès d'élèves issus de l'immigration ;
- 2) identifier et analyser dans le discours des répondants les éléments susceptibles de faire obstacle à une intervention psychoéducative adaptée aux élèves issus de l'immigration (préjugés, etc.) ;
- 3) identifier et analyser dans le discours des psychoéducatrices et psychoéducateurs la perception quant à leur compétence lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration.

Le prochain chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche afin d'atteindre les objectifs associés à la question de recherche. Ainsi, le choix méthodologique, l'opérationnalisation et l'instrumentation seront explicités. La collecte des données sera ensuite présentée. Enfin, les modalités de traitement et d'analyse des données concluent le chapitre.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre présente les instruments, la procédure et la collecte des données. Plus précisément, les choix méthodologiques y sont exposés et une description de l'échantillonnage, des sources de données et des outils de collecte de données est présentée. Enfin, il fait état de la manière avec laquelle l'analyse des données a été effectuée tant au niveau des outils technologiques utilisés que de la procédure d'analyse de contenu du matériel recueilli.

4.1 Les choix méthodologiques, l'opérationnalisation et l'instrumentation

S'inscrivant dans le paradigme interprétatif, une méthodologie qualitative est envisagée dans le cadre de cette recherche afin d'analyser les perceptions des psychoéducatrices et psychoéducateurs quant à leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration. Selon Strauss et Corbin (2004), la recherche qualitative est représentée par :

Tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. Il peut s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et des sentiments tout comme le fonctionnement des organisations, des

mouvements sociaux, des phénomènes culturels et des interactions entre nations. Si une partie des données peut être quantifiable, comme celles provenant des recensements ou des informations identificatoires par rapport aux personnes ou aux objets étudiés, la partie la plus importante de l'analyse est une interprétation (Strauss et Corbin, 2004, p.28)

Dans l'optique où la présente recherche vise à explorer les perceptions de PNE en psychoéducation œuvrant dans des écoles secondaires à forte diversité ethnoculturelle de l'île de Montréal quant à leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, le choix méthodologique de la recherche qualitative répond à cette visée, car elle traite les données difficilement quantifiables (observation, parole, etc.). Elle recourt à une méthode d'analyse souple et davantage inductive (recherche exploratoire) et finalement, elle se concentre sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne et sur la construction de la réalité sociale (Deslauriers, 1991).

En somme, l'étude des perceptions des psychoéducatrices et psychoéducateurs auprès des élèves nés à l'étranger, nécessite selon la conception de divers auteurs notamment Deslauriers et Kérisit (1993), Van Der Maren (1993) ou Trudel (2001), d'opter pour une approche méthodologique qui tient compte du contexte dans lequel elle se déroule, du sens que chacun lui donne et de l'expérience qui la construit.

4.1.1 La source des données

Les données recueillies dans le cadre de cette thèse sont essentiellement les propos de PNE en psychoéducation interrogés afin d'atteindre les objectifs de la recherche, c'est-à-dire 1) identifier les défis et les difficultés perçus par les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui interviennent auprès d'élèves issus de l'immigration; 2)

identifier et analyser dans le discours des répondantes et répondants les éléments susceptibles de faire obstacle à une intervention psychoéducative adaptée aux élèves issus de l'immigration; 3) identifier et analyser dans le discours des psychoéducatrices et psychoéducateurs la perception de compétence lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, pour mieux répondre à la question de recherche qui est la suivante: *De quelle manière les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires francophones de milieux pluriethniques à Montréal perçoivent-elles ou perçoivent-ils leurs interventions et leurs compétences interculturelles dans leurs activités de pratique auprès des élèves issus de l'immigration?*

L'objet de cette thèse a imposé une population, de laquelle a été tiré un échantillon qui a les caractéristiques communes suivantes : 1) être psychoéducatrice ou psychoéducateur ; 2) travailler dans une école à forte concentration ethnique (40-50 % et plus) ; 3) travailler dans une école secondaire de l'Île de Montréal ; et 4) intervenir auprès d'élèves issus de l'immigration. La sélection et la prise de contact des personnes potentielles prennent origine du document *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal...* du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Cette publication annuelle présente un « éclairage sur le phénomène de présence et de concentration multiculturelles dans les milieux scolaires montréalais » (Grenier, 2017, p. 1) en ciblant spécifiquement les écoles où la proportion des élèves inscrits et issus de l'immigration est égale ou supérieure à 50 %. Ainsi, les différents services de psychoéducation ont pu être contacté à la suite d'une présélection de milieux répondants aux caractéristiques ciblées dans la présente recherche.

Aussi, les caractéristiques de la population ciblée sont telles, qu'elles sont liées à la problématique de la présente recherche. Par le fait même, ces diverses

caractéristiques permettent de mieux procéder à l'échantillonnage privilégié dans le cadre de cette recherche.

La recherche appartenant au paradigme interprétatif tend à privilégier un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste c'est-à-dire que les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, de leur pertinence par rapport à l'objet d'étude et parce qu'elles sont capables et intéressées à verbaliser sur le sujet (Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente recherche, les personnes sélectionnées correspondent aux caractéristiques communes mentionnées précédemment.

4.1.1.1 La description des personnes ayant participé à la recherche

Au regard du type d'échantillonnage privilégié dans le cadre de la recherche et des caractéristiques communes exigées pour l'échantillon, dix entrevues en profondeur ont été réalisées, dont un prétest qui a été conservé puisque la structure du questionnaire est restée identique à la suite de celui-ci et que les données issues de ce prétest ont été jugées substantielles. De plus, les dix entrevues ont été réalisées auprès de femmes uniquement. Cette exclusivité féminine peut possiblement s'expliquer par divers éléments. D'abord, en raison des diverses caractéristiques fixées pour cibler des participantes et des participants, de même que le type d'échantillonnage, soit intentionnel non probabiliste, qui peut également expliquer en partie la présence de femmes uniquement dans l'échantillon, car seules de femmes ont effectués des retours d'appel ou donné des réponses positives quant leur volonté de participer à la recherche. Enfin, par le fait que la profession même soit majoritairement composée de femmes selon les statistiques des membres de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, il y a davantage de chance qu'une majorité de femmes

pratiquent dans les divers milieux, notamment le milieu scolaire. Enfin, l'échantillon présente des participantes ayant des âges ou même des années d'expérience variés.

Voici le tableau des « Caractéristiques sociodémographiques des participantes » de la présente recherche.

Tableau 4.1 : Caractéristiques sociodémographiques des participants

Caractéristiques Sujets	Sexe	Âge	Né au Québec	Issue de l'immigration	Nb.d'années à titre de Psy.Ed.	Nb d'années en milieu scolaire	Grade obtenu
A	F	Plus de 50 ans	Oui	Non	30 ans	23 ans	BAC
B	F	25-30 ans	Oui	Oui	3 ans	3 ans	Maîtrise
C	F	35-40 ans	Oui	Non	14 ans	13 ans	BAC
D	F	45-50 ans	Non	Oui	14 ans	17 ans	Maitrise
E	F	30-35 ans	Oui	Non	2 ans	1 an	Maîtrise
F	F	35-40 ans	Oui	Non	16 ans	15 ans	BAC
G	F	30-35 ans	Oui	Non	8 ans	10 ans	BAC
H	F	45-50 ans	Oui	Non	27 ans	23 ans	BAC
I	F	40-45 ans	Oui	Non	18 ans	15 ans	BAC
J ⁵	F	40-45 ans	Oui	Oui	10 ans	8 ans	BAC

⁵ Il est à noter qu'afin d'assurer la confidentialité des sujets, l'identification des répondantes a été attribuée par l'auteure de la thèse de manière à ne relier aucune citation extraite des entrevues aux participantes. Seule l'auteure détient la clé d'identification alphanumérique pouvant associer les citations aux participantes numériquement identifiés dans les résultats ultérieurs.

En résumé, les personnes questionnées dans le cadre de cette thèse sont toutes des femmes, majoritairement nées au Québec, dont l'âge varie entre 25 et 50 ans, à l'exception d'une qui a plus de 50 ans. La majorité d'entre elles détienne un baccalauréat en psychoéducation et agisse en tant que psychoéducatrice, et ce, en raison de la clause grand-père, car elles ont obtenu un baccalauréat en psychoéducation d'une université québécoise avant septembre 2000, ou étaient inscrites à ce programme au plus tard à l'hiver 2001 (OPPQ, 2012, p.11). Le nombre d'années à titre de psychoéducatrice est plutôt large variant entre 1 an et 30 ans. Il n'y a que deux participantes qui ont moins de huit ans d'expérience, mais celles-ci ont obtenu leur maîtrise. Enfin, en ce qui concerne l'origine des participantes, il importe de mentionner que seules trois répondantes sont issues de l'immigration, dont une de première génération.

4.2 La collecte des données

4.2.1 La procédure

La collecte des données a nécessité une technique qui a permis d'accéder aux propos mêmes de psychoéducatrices ou psychoéducateurs concernant leur expérience en milieu pluriethnique et les défis qui lui sont associés. Pour ce faire, la technique de collecte de données privilégiée a été l'entretien semi-dirigé qui se définit selon Savoie-Zajc (2004) comme :

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but

d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2004, p.296)

L'entretien de recherche qualitatif a été privilégié en raison de la question de recherche puisque cette technique permet de recueillir des données liées aux attitudes, aux perceptions, aux représentations ou à l'expérience (Boutin, 1997).

Pour arriver à cerner les perceptions des PNE en psychoéducation en ce qui concerne leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et leur sentiment de compétence dans celles-ci, durant l'année scolaire 2014-2015, dix (10) entrevues d'une heure environ ont été réalisées auprès de PNE en psychoéducation œuvrant dans des écoles secondaires en contexte pluriethnique et intervenant auprès d'élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération).

L'atteinte d'une saturation des données justifie le choix de limiter le nombre d'entrevues à celles réalisées dans la présente recherche, car « la collecte de données s'arrêtera lorsque les catégories d'analyse auront atteint un point de saturation : les nouvelles données n'ajoutent pas de nouveau sens à ce qui est déjà compris » (Savoie-Zajc, 2007, p.109). Aussi, le choix d'une population étudiante de première et de deuxième immigration se justifie par le fait que ces élèves sont susceptibles de vivre des problèmes d'adaptation possiblement différents, tel que spécifié dans la problématique. De plus, il est possible que les défis vécus et perçus par les psychoéducatrices et psychoéducateurs en ce qui concerne les élèves de première génération et de deuxième génération soient différents ce qui permettrait de faire des comparaisons entre ces deux générations d'élèves issus de l'immigration. Pour ce faire, il a été nécessaire de déterminer de quelle manière les personnes ciblées dans cette recherche font cette distinction et de les amener à réfléchir sur cette question.

Toutes les personnes interrogées ont signé un formulaire de consentement où il était fait mention de la confidentialité de leurs propos. Les entrevues ont été enregistrées avec la permission des répondantes ou répondants, et réalisées à l'aide d'un schéma d'entretien qui constitue :

un guide par lequel le chercheur structure l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de la recherche. Ceux-ci se traduisent en question. La mise à plat des thèmes et sous-thèmes découle de la structure théorique de la recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p.296).

Le schéma d'entrevue utilisé pour recueillir les données est composé de trois sections liées à la question et aux divers objectifs de recherche⁶. Chacune des sections du guide est liée à un des trois objectifs fixés dans cette recherche et construit de manière à atteindre respectivement un des objectifs et ultimement répondre à la question de recherche. La première section regroupe des questions ouvertes et fermées concernant le rôle des psychoéducatrices et psychoéducateurs, les parcours académiques, le travail dans les écoles, etc. Ainsi, dans ce premier bloc, l'objectif est de mettre à jour certaines caractéristiques particulières pouvant influencer leurs interventions au quotidien dans un contexte pluriethnique.

La deuxième section aborde pour sa part, les *défis* rattachés au travail d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur œuvrant en contexte pluriethnique. Ainsi, une première sous-section traite davantage du contexte de travail interculturel dans lequel elles ou ils œuvrent, c'est-à-dire les problématiques rencontrées, les défis que pose l'intervention en milieu pluriethnique et les caractéristiques des élèves l'extérieur du pays. Dans une seconde sous-section, des questions concernant l'interculturel et

⁶ Le schéma d'entrevue utilisé pour recueillir les données se retrouve en appendice D du présent document.

l'expérience professionnelle sont abordées, c'est-à-dire leurs expériences passées en interculturel, leur formation en interculturel, le genre d'interventions pratiquées dans ce contexte, leurs perceptions quant aux défis que posent le travail en contexte pluriethnique, les difficultés liées aux aptitudes personnelles (Rakotomena, 2005) ou l'incompréhension face aux réactions possibles des élèves, etc. Cette section permet également de mettre à jour certains mécanismes d'exclusion (Bourque, 2008) susceptibles d'être présents chez les psychoéducatrices et psychoéducateurs et pouvant entraver une intervention psychoéducative culturellement sensible.

La troisième et dernière section du schéma d'entrevue interroge davantage le sentiment de *compétence professionnelle* en contexte pluriethnique, c'est-à-dire leur satisfaction quant à leur type d'intervention, leur satisfaction quant aux buts des interventions et moyens de leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, etc.

Enfin, pour toutes les entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche doctorale, chacune des personnes interrogées a rempli un questionnaire, d'une durée de 5 à 10 minutes regroupant une série de questions sociodémographiques concernant l'âge, l'origine, la formation académique, le nombre d'années d'expérience, etc. Ce questionnaire a permis d'effectuer des liens entre les propos recueillis et les caractéristiques individuelles des répondants.

4.2.2 Les modalités de traitement et d'analyse des données

La recherche a pour objectif de comprendre et d'analyser, dans les propos de PNE en psychoéducation, leurs perceptions concernant leurs interventions auprès d'élèves

issus de l'immigration. Cela permet d'analyser le contenu d'un document ou d'une communication, c'est-à-dire :

[...] « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou communication » (Mucchielli, 1979, 17). L'analyse vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de la personne et de la collectivité, à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente. « La tâche de l'analyste consiste, dans ce mélange d'informations, à dégager la façon dont la personne vit son rapport au monde, l'interprétation qu'elle donne à son expérience globale de vie, la vérité vécue, pour ainsi dire, qui sous-tend l'ensemble de sa quotidienneté (Morin, 1974 :19) (Deslauriers, 1991, p.79).

Ainsi, pour l'analyse des propos tenus en entrevue par les répondantes, l'analyse thématique qui a été privilégié, car «cette analyse est qualifié est qualifié de polyvalente, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore, de manière déductive en ayant, préalablement à l'analyse identifié les thèmes à repérer» (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.6). Plus spécifiquement :

le sens dégagé par l'analyse peut servir les fins de la découverte, dans une approche inductive dans le paradigme compréhensif. Dans cette approche, l'analyste essaie de comprendre le monde de l'autre et de trouver des éléments qui permettent, une fois agencés, de comprendre le thème à l'étude. Dans une approche déductive, le sens dégagé d'une démarche qualitative peut aussi servir à des fins davantage liées à la vérification. Ainsi, en partant de certains constats ou de certaines intuitions ou hypothèses, l'analyste, à l'aide d'une méthodologie qualitative, recueille, des données pour ressortir le sens des propos tenus par les personnes. Toutefois, dans cette approche, le sens peut servir à appuyer une hypothèse, à vérifier certains aspects et même à qualifier des résultats quantitatifs » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.6).

Ainsi, au regard de l'approche privilégiée dans le cadre de cette thèse, l'analyse des données a été effectuée en trois étapes.

Premièrement, un travail de *transcription* a été réalisé après les entrevues. Cette étape consiste à mettre sous forme écrite les propos tenus lors des entrevues et permet selon Paillé et Mucchielli (2003) « d'être relativement à l'écoute de catégories autres que celles qui nous sont propres » (p.30). Ainsi, une première analyse sommaire a été effectuée afin de rechercher le sens derrière les interventions des PNE en psychoéducation auprès des élèves issus de l'immigration.

La seconde étape du travail en est une de *transposition*, c'est-à-dire que les différentes transcriptions sont annotées, catégorisées et commentées. Cette étape a été réalisée à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives *NVivo*.

Cette étape consiste en une réduction des « informations en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés » (Deslauriers, 1991, p.82) ce qui a permis de faire des comparaisons entre les entrevues qui ont été effectuées dans la présente recherche. Autrement dit :

cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier. Le « sujet » regroupant les extraits reliés à ce thème s'appelle un code dans le langage de l'analyse qualitative » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.7)

De plus, les catégories de la transposition réfèrent comme le mentionnent Paillé et Mucchielli « à la sensibilité théorique du chercheur, à ses connaissances et à l'orientation théorique de son projet de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.31). Concrètement, « à chaque fois qu'un des thèmes est repéré, l'analyse place l'ensemble des extraits rattachés à ce thème à un même endroit [...] l'extrait est sorti de son contexte » (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.7).

Pour atteindre les objectifs et répondre à la question de recherche, les caractéristiques des propos de chacune des personnes interrogées ont été distinguées, et ce, d'après diverses variables. Ainsi, un traitement vertical de chaque entrevue a été effectué, soit de mettre à jour la logique interne du discours. Ce traitement vertical des données a permis par la suite, d'effectuer des regroupements horizontaux entre les entrevues, c'est-à-dire d'effectuer des comparaisons afin de cibler les caractéristiques propres à la problématique et procéder à la dernière étape de traitement des données (la reconstitution). En effet, chaque structure, chaque document aux structures différentes est ainsi « défait » ou déstructuré pour construire une nouvelle structure qui les intègre. C'est la dernière étape de l'analyse qui témoigne de cette reconstruction...» (Deschenaux et Bourdon, 2005, p.8).

Ainsi, la dernière étape d'analyse des données se résume en un travail de *reconstitution* qui prend la forme « d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse, avenues de compréhension, pistes d'interprétation » (Paillé et Mucchielli, 2003, p.30). Cette étape a conduit à effectuer une interprétation et comprendre les divers éléments et caractéristiques propres à l'objet de recherche, notamment les défis rencontrés par les PNE en psychoéducation lors d'interventions auprès d'élèves immigrants et leurs perceptions quant à celles-ci et face aux défis qu'amène la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique.

Les entrevues qui ont été réalisées dans le cadre de cette recherche ont permis de mettre en lumière la réalité vécue par les PNE en psychoéducation interrogés, tout en cernant les perceptions et attitudes de ces dernières quant à leurs logiques d'intervention en contexte pluriethnique et plus particulièrement auprès d'élèves issus de l'immigration. Des catégories d'abord proches du discours recueilli, puis plus formelles, c'est-à-dire liées au cadre conceptuel ont été construites concernant l'expérience et les défis face à l'intervention en milieu pluriethnique, les perceptions quant à une intervention psychoéducative adaptée dans ces milieux, etc. Enfin, à la

lumière du procédé de traitement des données, l'analyse des entrevues adoptée dans le cadre de cette recherche s'inscrit, selon Trudel (2001), dans une :

approche phénoménologique centrée sur le vécu, l'expérience, la perception des acteurs, la subjectivité. Selon cette perspective, le témoignage des acteurs quant à leur expérience singulière, unique et particulière porte en lui-même la vérité de ses propos » (Trudel, 2001, p.96).

Afin d'assurer la validité de l'analyse des données, au-delà d'un contrôle de la saturation des données (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004), deux techniques ont été utilisées. D'une part, un contrôle sur le matériel résidu a été effectué. Plus spécifiquement, « il s'agit de s'assurer que les interprétations formulées demeurent pertinentes même au regard d'une partie du corpus qui n'a pas été retenue lors du codage initial » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p.127). D'autre part, une recherche de preuves contraires a également été privilégiée, « cette tactique consiste pour l'essentiel à se demander s'il existe des données ou connaissances qui contredisent une conclusion ou qui sont incompatibles avec elle » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p.127), notamment à l'intérieur du corpus.

Enfin, l'analyse des données et l'interprétation de celles-ci n'ont pas permis de généraliser les résultats et ce, en raison de l'approche méthodologique utilisée et la perspective exploratoire de la présente recherche. La démarche méthodologique permet toutefois de dégager certaines tendances présentes dans le discours des personnes interrogées en ce qui concerne notamment, les types de difficulté vécues par les PNE en psychoéducation en contexte pluriethnique ou la perception de leur satisfaction quant à leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration. Il est toutefois possible qu'aucune tangente importante ne se dégage dans le discours des personnes interrogées. Mais dans un cas comme dans l'autre, des études futures plus approfondies seront nécessaires d'une part, afin de contribuer au développement de la

pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique et d'autre part, afin de contribuer ultimement au développement du système scolaire québécois dans un contexte où la diversité est de plus en plus présente.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Dans l'optique d'explorer les perceptions de psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires à forte diversité ethnoculturelle de l'île de Montréal quant à leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, les dix entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche ont pour but de permettre de répondre à la question de recherche suivante: *De quelle manière les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires francophones de milieux pluriethniques à Montréal perçoivent-elles ou perçoivent-ils leurs interventions et leurs compétences interculturelles dans leurs activités de pratique auprès des élèves issus de l'immigration?*

Dans l'atteinte d'une réponse associée à cette question de recherche, il a été analysé divers éléments liés aux défis et aux difficultés de la pratique en contexte pluriethnique, aux obstacles possibles à une intervention adaptée en contexte pluriethnique, aux perceptions de compétence, de même que plusieurs autres éléments témoignant du quotidien et de la réalité complexe dans laquelle œuvre les psychoéducatrices et psychoéducateurs du milieu scolaire de la région métropolitaine.

Dans ce chapitre sont présentées les diverses tendances qui se dégagent de l'analyse des propos des PNE en psychoéducation interviewés dans le cadre de cette recherche.

Ainsi, les principales tendances importantes issues des propos des personnes interrogées sont décrites ci-dessous.

5.1 La considération des données sociodémographiques

Dans l'analyse des données, les éléments sociodémographiques se sont avérés moins pertinents afin d'effectuer des liens entre les propos recueillis et les caractéristiques individuelles des répondantes. En effet, les perceptions soulevées en entrevue ne semblaient pas influencées par les caractéristiques sociodémographiques recueillies, car très peu de tendances se dégagent en fonction de celles-ci. Les participantes semblent seulement se distinguer quelque peu en fonction de leurs expériences professionnelles en ce qui concerne leur perception concernant le sentiment de compétence en contexte pluriethnique. Ainsi, les liens entre les propos recueillis et les caractéristiques sociodémographiques des psychoéducatrices ne seront abordées que dans cette section dans le présent chapitre.

5.2 Les résultats

5.2.1 Les types d'intervention des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire et leurs tâches

Au-delà de décrire simplement une psychoéducatrice et un psychoéducateur comme étant une professionnelle et un professionnel qui intervient auprès de personnes en difficulté d'adaptation, ce titre implique en milieu scolaire divers mandats. Selon les

personnes interrogées, leurs tâches quotidiennes sont de divers ordres, soit l'intervention universelle, l'intervention ciblée et l'intervention individuelle.

L'intervention universelle consiste selon les participantes, à mettre en place des activités de prévention en lien avec diverses problématiques propres à l'adolescence, comme la violence, l'intimidation, la consommation de drogues et d'alcool, le suicide, etc. Cette intervention universelle axée sur la prévention semble prendre diverses formes. Ainsi, des activités d'animation peuvent être effectuées dans certains milieux et dans d'autres, des initiatives comme l'établissement de comités de prévention avec la participation d'élèves peuvent voir le jour. Les PNE en psychoéducation sont amenés à interagir avec divers intervenantes et intervenants également, car ils peuvent faire appel à certains organismes afin qu'ils réalisent des activités dans l'école et ce, en fonction des besoins de celles-ci. Voici quelques extraits témoignant de la conception même de l'intervention universelle :

S3 : Il y a la prévention qui est plus universelle. La prévention de tous les élèves par rapport à des problématiques particulières.

S6 : Au niveau de l'intervention universelle, c'est de mettre en place des activités de prévention à partir de différents programmes. Prévention de la violence, de l'intimidation.

S10 : Il y a aussi tout un volet prévention selon les besoins de l'école, selon les niveaux de l'école. On va cibler des ateliers, des thèmes sur lesquels on veut faire une animation.

Il est possible de constater dans les précédents extraits que le volet universel de l'intervention des psychoéducatrices questionnées prend diverses formes et les thèmes sont variés. Cette variété s'explique notamment par le fait qu'une école est unique quant aux caractéristiques des élèves qui la fréquentent, mais également liées aux divers facteurs d'influence comme le niveau socioéconomique, les types de

problématiques vécues, etc. Ainsi, l'intervention universelle semble influencée par les ressources financières et autres disponibles ainsi que les besoins ciblés des élèves de l'année en question. Chaque psychoéducatrice et psychoéducateur est amené à juger de ce qui répond le mieux aux besoins des personnes aidées.

Pour sa part, l'intervention ciblée ressemble au mandat lié à une intervention universelle puisque plusieurs participantes de ce projet de recherche parlent en terme de prévention, mais elle s'effectue davantage auprès d'élèves qui ont été identifiés ou ciblés et ayant des problématiques similaires. Ainsi, ce type d'intervention semble s'effectuer plus spécifiquement auprès d'élèves qui témoignent de signes avant-coureurs de certaines problématiques ou ayant déjà les mêmes difficultés. Donc, les interventions ciblées sont de type prévention et d'intervention à un sous-groupe spécifique selon leur difficulté d'adaptation de ce même sous-groupe. Voici quelques extraits témoignant des interventions ciblées :

S2 : On fait des interventions de groupe aussi quand il y a des dynamiques de groupe qui sont malsaines. Bien... avec la direction, on regarde les éléments qui vont bien, les éléments perturbateurs, et on intervient. On met sous contrat ceux qui ne vont pas bien. On parle au groupe.

S8 : ... cela peut être de l'animation en classe, on peut en faire en sous-groupe. En classe, c'est plus de la prévention en général. En sous-groupe, souvent on a ciblé certains élèves avec une problématique [...] Cela peut être aussi sur l'heure du diner ou durant une période. Et souvent on va proposer des activités-midi sous forme de groupe de discussion.

Enfin, pour ce qui est des élèves qui éprouvent des difficultés plus importantes d'adaptation et qui peuvent perdurer dans le temps, le ou la PNE en psychoéducation est amené à effectuer des interventions individuelles spécifiques aux diverses problématiques que vivent l'élève. Cela semble prendre diverses formes, car selon les propos recueillis, il peut y avoir des suivis ponctuels, soit un suivi d'élève sur une

courte période pour une difficulté précise ou bien des suivis individuels plus réguliers, par exemple, une rencontre une fois par semaine ou aux deux semaines. Donc, la fréquence des rencontres individuelles est spécifique et adaptée en fonction des besoins de l'élève et de ses capacités. De plus, il a été constaté dans l'analyse des données que les psychoéducatrices sont amenées à communiquer avec de multiples professionnels et spécialistes de la santé et des services sociaux (psychologues, infirmières, etc.), intervenantes et intervenants associés à la DPJ, qui peuvent être impliqués dans certains dossiers plus complexes. Voici quelques extraits des verbatim des participantes sur l'intervention individuelle :

S5 : Le premier mandat ce serait des suivis individuels d'enfants qui ont des troubles d'adaptation. [...] Il va y avoir des élèves qui vont avoir eu des bouts très difficiles au primaire et qui ont encore besoin rendu au monde secondaire d'avoir ce genre de chemin, de cheminement de la marraine de service professionnelle pour réussir à passer à travers la vie en général. Leurs adaptations, ça peut être sur différents plans. Que se soit scolaire, leur attention, leur estime de soi, leur problème de personnalité, problèmes familiaux, problèmes d'apprentissage, problèmes relationnels...

S8 : En contexte scolaire ici, c'est multitâche. Il y a un premier rôle qui est un rôle d'accompagnement des élèves qui éprouvent des difficultés. Donc, cela va être des fois des suivis individuels. Donc, on va travailler différentes choses avec les élèves. Habiletés sociales, des choses comme cela ...

En somme, de par le contexte d'urgence caractérisant la dynamique scolaire rapportée dans les propos des personnes interviewées, les différents types d'intervention servent à atteindre de manières différentes les jeunes témoignant d'une approche focalisant davantage sur ce qui fait problème. Davantage focalisée sur les variables personnelles, l'approche individuelle se distingue des interventions ciblées et universelles qui mettent davantage l'accent sur les variables environnementales.

Autrement, plusieurs psychoéducatrices ont parlé en entrevue d'un rôle-conseil qui semble s'ajouter à leurs tâches quotidiennes d'intervention auprès des élèves. En effet, ce type d'intervention se distingue des trois autres approches ci-haut mentionnées de par son aspect indirect, mais qui vise tout de même le bien-être des élèves en difficulté. Plus précisément, ce rôle-conseil consiste pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs à apporter de l'accompagnement et du soutien auprès des divers membres du personnel tels que les enseignantes et enseignants, la direction ou même les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée (TES). Ainsi, les psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire sont amenés à prodiguer des conseils et des recommandations quant à diverses mesures pouvant être mises en place dans les classes ou dans l'école, par exemple de même qu'au niveau de diverses approches à privilégier avec certains élèves.

S5 : On a toujours les imprévus et les gros dossiers. Les dossiers qu'il faut traiter, il faut se casser la tête pour aider le professeur qui ne sait plus quoi faire avec cet enfant-là. Qui est à bout. Alors, j'appellerais ça, accompagner le personnel. Je les accompagne que ce soit l'éducatrice, les enseignants, les spécialistes, les suppléants, la direction...qui ont de gros cas problématiques, ils demandent notre conseil. On a un rôle-conseil des professionnels. Puis ça, je ne le fais pas mal que ce soit la secrétaire, les surveillantes d'élèves. Ils ont besoin d'avoir notre avis.

S8 : J'ai aussi des élèves qui ont beaucoup de problèmes de comportement en classe. Donc, il va y avoir une partie qui va se faire en individuel avec l'élève, mais qui va se faire aussi avec les professeurs, les autres intervenants. Des fois, je vais proposer des stratégies en classe, au niveau des apprentissages, au niveau de « comment gérer les comportements, soutenir les professeurs ». Des fois, les gens vont dire, « Ha ! J'ai un élève autiste dans ma classe, qu'est-ce que je fais avec lui ? » [...] Je vais juste plus donner mon expertise pour soutenir le professeur, mais pas nécessairement rencontrer cet élève-là.

Cependant, au-delà de cette distinction entre les divers types d'intervention (universelle, ciblée et individuelle et d'un mandat de rôle-conseil), il importe d'ajouter que selon les propos recueillis leur prédominance va varier d'une école à l'autre.

Ainsi, à la question « Pourriez-vous me décrire votre rôle de psychoéducatrice en contexte scolaire et les tâches que vous avez à accomplir ? », il a été constaté que cela semble être lié aux besoins des milieux et à leurs demandes spécifiques :

S8 : Ça dépend vraiment des écoles. Moi, j'ai travaillé dans plusieurs écoles [...] Mais, cela va dépendre des milieux et dire « Moi ma psycho. ed., je veux plus qu'elle fasse des suivis individuels ». « Moi, je veux plus qu'elle anime des activités, ou uniquement conseiller les éducateurs, des profs, la direction ». Mais ici, c'est plus large. On fait un petit peu de tout. Cela dépend du milieu dans lequel on travaille.

S9 : Ça dépend de l'école. C'est-à-dire qu'au primaire ce n'est pas la même chose qu'au secondaire, il y a des différences [...] Au secondaire, je suis beaucoup à titre conseil. Autant les directions que les professeurs et même les TES.

Ainsi, les besoins de l'école vont influencer la prépondérance de certains types d'intervention au détriment des autres. De plus, il semble que le rôle-conseil occupe de plus en plus de place dans les tâches quotidiennes des psychoéducatrices et psychoéducateurs selon quelques répondantes.

Enfin, parmi toutes les tâches constituant le quotidien de ces professionnelles et professionnels de la psychoéducation œuvrant en milieu scolaire au secondaire, il semble y avoir une importante partie consacrée à la rédaction de rapports et paperasses multiples selon les psychoéducatrices questionnées.

S3 : ... C'est un peu les gros rôles qu'on a à jouer à l'école. Et dans les tâches, c'est qu'il y a toute la notion de dossier, ce qui fait partie plus de l'ordre professionnel que la commission scolaire en tant que telle. Mais toute la partie dossier, la partie évaluation, la partie rapport, recommandations, ce qui est fait en fin d'année et qui prend une grosse part de notre travail, autre que les interventions directes auprès de l'élève.

S5 : J'ai aussi des tâches de paperasse. En masse. Parce que la psychoéducation, c'est des professionnels qui doivent vraiment tenir les dossiers à jour. Faire des plans d'interventions, communiquer avec les parents, ça nous demande énormément de temps.

Outre la tenue de dossiers, il a été constaté en entrevue que les psychoéducatrices interrogées sont fréquemment impliquées dans l'élaboration des plans d'intervention puisque ces dernières connaissent parfois beaucoup mieux les jeunes faisant l'objet du plan d'intervention que la direction.

S2 : On organise des plans d'intervention. Ce n'est pas nous qui les coordonnons. C'est la direction sur papier, mais dans la réalité, on connaît beaucoup le jeune donc souvent, on le conseille lorsque le jeune est avec ses parents et finalement on l'envoie la direction et c'est lui qui signe. Il est en accord ou non. Il apporte sa dimension plus coercitive au plan d'intervention.

S10 : Sinon, j'ai aussi un rôle-conseil auprès des enseignants en ce qui concerne les interventions à mettre en place avec certains des élèves. Un accompagnement comme quand ils veulent mettre en place un plan d'intervention sans que je sois directement impliquée auprès de l'élève.

Ainsi, il a été constaté que l'expertise des psychoéducatrices est sollicitée même si celles-ci ne sont pas en relation d'aide avec les élèves faisant l'objet d'un plan d'intervention.

En somme, en ce qui concerne les types d'intervention et les tâches associées à la profession, les entrevues ont permis de mettre en évidence que les PNE en

psychoéducation du milieu scolaire agissent sur divers plans afin de répondre, directement ou indirectement, aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation présents dans les écoles. Portant de multiples chapeaux, il importe pourtant d'avoir certaines qualités personnelles et professionnelles précises pour faire face aux différentes formes que prend le travail d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur.

5.2.2 Les qualités personnelles dans la pratique de la psychoéducation

Interrogées à ce sujet, les participantes à la recherche ont été amenées à déterminer les qualités personnelles nécessaires pour être une bonne psychoéducatrice ou un bon psychoéducateur de même que celles pouvant nuire à l'accomplissement des divers rôles et tâches demandés à ces professionnelles et professionnels.

Pour ce qui est des qualités personnelles contribuant à une bonne pratique de la psychoéducation, cinq éléments ressortent de manière prépondérante dans les propos recueillis. En ordre d'importance, les caractéristiques mentionnées sont : 1) avoir une grande capacité d'adaptation ; 2) être en mesure de poser ses limites ; 3) avoir la capacité à établir de bonnes relations et à travailler en équipe; 4) avoir de l'empathie et 5) avoir de l'écoute.

Plus spécifiquement, avoir une grande capacité d'adaptation est nécessaire puisque les psychoéducatrices interrogées ont relevé le fait de travailler fréquemment dans l'urgence de même que de faire face à de multiples imprévus et ce, quotidiennement.

S1 : Je vous dirais que l'adaptation au changement, c'est une qualité hyper importante. D'accepter que d'une journée à l'autre, tu dois t'adapter à des urgences, à des crises, à des situations que cela ne t'amène pas dans une routine. Aucune journée n'est routinière en psychoéducation. Donc, le sentiment d'adaptation doit être grand au point de vouloir aussi être curieux et d'aller chercher la documentation le plus à jour possible parce qu'entre ma fin de BAC et maintenant, on ne parle pas du même langage.

S6 : C'est beau faire l'horaire de ta journée. J'aimerais voir tel jeune, faire ceci... il arrive toujours des urgences, de sorte que ce que tu voulais faire dans ta journée, tu déplace, tu annules. Tu déplaces le lendemain. Je joue tout le temps avec mon horaire. Il ne faut pas être rigide dans ce sens, parce que sinon on « crinque » vite. Cela demande beaucoup de souplesse et être capable de lâcher prise. Regarde, moi aujourd'hui... je me dis tout le temps à la fin de la journée, parce que ça arrive des petites poussées d'anxiété, où tu te dis « Je n'ai pas fait ça. ». Je me dis toujours, « Tu as fait de ton mieux aujourd'hui ? Oui. Bon, regarde c'est bien. Nul n'est tenu à l'impossible. J'ai fait ce que je pouvais. Et le reste, je verrai demain ».

Cette capacité d'adaptation face aux situations d'urgence quotidiennes qu'implique la pratique amène également les psychoéducatrices interviewées à un certain lâcher-prise de même qu'à développer un certain sentiment d'acceptation nécessaire pour pallier à leur incapacité à réaliser tout ce que leur tâche demande et ce, au moment où elles le voudraient.

Être en mesure de poser ses limites est la seconde caractéristique la plus fréquemment identifiée comme étant importante dans la pratique de la psychoéducation. Cependant, malgré son importance aux yeux des personnes rencontrées, cela semble rester un défi majeur dans la pratique de leur profession, et ce, afin de pas donner espoir à des attentes possiblement irréalistes de la part des différents membres du personnel de l'école quant à leur rôle et mandat en psychoéducation scolaire.

S1 : Un de mes défauts à moi, c'est... j'ai toujours des solutions, mais d'apprendre à dire non, parce que plus tu es compétente, plus tu es à jour dans l'information, plus tu es sollicitée et un moment donné tu ne sais plus quand tu dois arrêter.

S4: De déléguer et de s'apercevoir que oui, on a nos limites et un moment donné, si ça ne va pas, tu délègues à un autre service aussi. Il faut être capable de le voir aussi.

S10 : La capacité à mettre ses limites aussi. C'est toujours de recadrer son propre mandat, de recadrer les demandes qui nous sont faites, être capable de les recadrer. Nommer ses limites. Nommer son rôle. S'affirmer, c'est aussi important dans son rôle professionnel. Je trouve qu'il faut que ce soit clair et qu'on travaille dans la même direction pour pas que les profs aient de fausses attentes ou espoir par rapport à notre baguette magique à changer les jeunes.

Pour ce qui est d'avoir une capacité à établir de bons contacts relationnels et à travailler en équipe, en contexte scolaire, les professionnelles et professionnels ou les divers membres du personnel de l'école, ne peuvent travailler de manière isolée et c'est une caractéristique importante dans la pratique de la psychoéducation comme en témoigne ces extraits d'entrevues :

S3 : Il faut aimer le travail d'équipe. Parce que c'est qu'on ne fait pas les choses toute seule à l'école. C'est un gros travail d'équipe qui est fait. Donc, il faut être en mesure de faire passer ses idées, mais d'écouter les idées des autres aussi.

S10 : Le fait d'être capable... Mettons dans le milieu scolaire, des profs, il y en a plein et des directeurs aussi. On a la psychologue, la conseillère d'orientation, les éducateurs. Donc, je suis amenée à être moi-même en relation avec différentes personnalités à tous les jours et la collaboration avec ces personnes-là prouve qu'elle est très importante. Donc, la capacité d'entrer en relation et d'être capable de s'adapter à différents types de personnalité est excessivement importante.

Enfin, l'empathie et l'écoute étaient deux caractéristiques fréquemment associées dans les propos recueillis lorsque la question des qualités personnelles contribuant à la

pratique de la psychoéducation a été abordée en entrevue. Cependant, il est possible de voir que cela reste comme pour la capacité à poser ses limites, un défi en considération de la dynamique scolaire québécoise actuelle et des multiples problématiques qui peuvent affecter les intervenantes et intervenants eux-mêmes.

S5 : Je pense que ça demande énormément de l'écoute, de l'empathie de la patience [...] Ça demande de l'ouverture, du jugement, un bon jugement et une grande tolérance. Ça, c'est des outils, des atouts qu'il faut avoir en manche. [...] Avec tout ça, on essaie d'être crédible, puis de faire cheminer les enfants à progresser.

S7 : Ça prend vraiment des qualités humaines parce que tu travailles tout le temps avec du monde et ça prend la capacité un peu de se détacher de la souffrance. « Tsé » quand tu vis quelque chose, il faut que tu sois empathique, mais pas trop sympathique parce que si tu y reviens chez vous après, tu n' en finis plus.

S10 : Je pense que c'est très important et de faire des petits pas avec lui [l'élève]. Souvent, c'est de prendre le temps d'écouter son point de vue... mais on le fait tout le temps de toute façon. Mais en milieu scolaire, on est tellement tout le temps sous pression parce que c'est le milieu de l'éducation.

En ce qui concerne les caractéristiques pouvant nuire à la pratique de la psychoéducation, au-delà de mentionner que c'était l'inverse des caractéristiques contribuant à une bonne pratique de la psychoéducation, il a été constaté qu'il y a deux éléments nuisibles qui semblent être partagés par les répondantes, soit 1) être une personne rigide et 2) manquer de détachement émotionnel (contagion émotionnelle).

En effet, la rigidité a été relevée dans les propos des psychoéducatrices questionnées. Ainsi, le fait d'être campé sur ses opinions et ses perceptions va amener à une possible fausse interprétation des besoins, des acquis de la personne rencontrée ou

même du type d'intervention à privilégier, ce qu'ont identifié plusieurs participantes comme étant une importante caractéristique personnelle nuisible à la bonne pratique.

S8 : Les gens qui sont rigides, le manque de polyvalence. Je trouve que tous ceux qui veulent être dans la relation d'aide pour être des sauveurs, cela nuit, parce que je vois cela (la profession) comme de l'accompagnement. Je suis là pour t'aider, je peux te proposer des outils, mais il y a un travail qui vient de toi beaucoup et je pense qu'on ne doit pas travailler plus que le jeune. Il faut vraiment accompagner. Des fois, tu vas voir dans les intervenants, pour beaucoup ils veulent sauver la planète et ils veulent dont, mais ce sont des gens qui vivent beaucoup de déception et qui s'approprient la réussite, la non-réussite, mais pourtant, des fois, l'élève n'était pas rendu-là.

S10 : C'est comme un billet perceptuel que des fois, nous comme intervenant on peut développer. Ça veut dire que...Mettons que moi ma perception du jeune est qu'il est de telle façon. Quand bien même je l'écouterais, que je lui demanderais son opinion et poserais des questions ouvertes pour avoir son point de vue, ...mais si moi je reste rigide dans ma position clinique de ce jeune et que moi je ne me donne pas la chance de remettre en question ce jugement-là, quelle information je vais aller chercher du jeune ? C'est l'information qui va confirmer la perception que j'ai déjà du jeune.

Ainsi, il est possible de constater que selon les personnes ayant participé à la recherche, les intervenantes et intervenants qui se considèrent « experts » ne font pas assez confiance aux personnes aidées et donc, s'impliquent dans les résultats de ceux-ci et non dans le processus menant aux résultats. Dans la même optique, leur vision et leur analyse de la situation peuvent être biaisées par cette rigidité.

La contagion émotionnelle est la seconde caractéristique nuisible dans la pratique de la psychoéducation et elle est certes liée à la rigidité possible chez certaines personnes en situation d'intervention. En effet, selon les propos recueillis, si une psychoéducatrice ou un psychoéducateur est affecté de manière émotive par une problématique précise, il peut être amené à afficher une certaine rigidité dans son

intervention. Ainsi, il importe en prévision de ces difficultés d'être en mesure de se remettre en question face à son implication émotive dans les difficultés des personnes aidées.

S4 : J'ajouterais de trop s'invertir aussi [...] émotionnellement. Parce que ça, c'est un piège quand on est ... surtout en milieu scolaire, peut-être qu'on est plus limité. On a moins accès aux familles, c'est plus délicat aussi. On repart chez nous des fois, les premières années, moi je repartais chez moi en disant : « Mon dieu » en sachant qu'un tel ou une telle, elle vit des choses difficiles. À partir du moment où tu as fait le signalement, il faut se dire « Bon, il y a quelque chose qui est fait » il faut que je passe à autre chose aussi... parce que ça peut nuire.

S9 : Donc, si tu es trop hyper sensible, c'est sûr que c'est difficile, mais ça vient trop te chercher émotivement. Parce qu'il y a certaines problématiques qui peuvent venir te chercher très émotivement.

Ces préoccupations ont été identifiées chez plusieurs participantes et semblent constituer un défi pour plusieurs et ce, qu'elles soient plus ou moins expérimentées l'une par rapport aux autres. La nécessité et l'importance de rencontres et d'échanges entre professionnelles et professionnels ont donc été soulevées à cet égard en mentionnant que l'établissement de bonnes relations interpersonnelles et le travail en équipe sont essentiels à la bonne pratique de la psychoéducation. Le fait d'être amené à travailler constamment avec divers membres de la communauté éducative (PNE, enseignants et enseignantes, etc.), notamment d'autres psychoéducatrices et psychoéducateurs, amène des occasions d'échanges où il est possible de prendre du recul face à une situation qui peut être déstabilisante. Cet aspect a d'ailleurs été approfondi dans le cadre des entrevues effectuées et les résultats seront présentés dans une section spécifique ultérieure.

5.2.3 Les types de difficultés rencontrées chez les jeunes

De manière générale, les difficultés rencontrées quotidiennement par les psychoéducatrices et psychoéducateurs sont plutôt variées, et ce, d'un groupe à l'autre ou d'un milieu à l'autre. Il a cependant été constaté que l'anxiété semble de plus en plus fréquent chez les jeunes selon les psychoéducatrices participantes et c'est d'ailleurs le type de problèmes le plus fréquemment identifié à la question : Quels sont [de manière générale], les types de problématiques rencontrées ?

S4 : Oui et je vous dirais que ça, c'est la nouvelle génération depuis à peu près une dizaine d'années, on voit l'anxiété qui augmente.

S5 : Pendant des semaines de temps, ils disent aux parents qu'ils ont mal au ventre, mal au cœur, mal à ceci, mal à cela, mal à la taille. C'est le stress, et l'anxiété.

S10 : Oui c'est fréquent, on fait un atelier sur l'anxiété et le stress surtout chez les secondaires 1.

Ainsi, elles doivent porter attention aux divers signes témoignant de cet état de stress et d'anxiété, ce qui les amène à offrir une intervention (universelle, ciblée, etc.) davantage axée sur cette problématique.

En plus de l'anxiété, les répondantes ont également mentionné de manière fréquente, avoir à intervenir auprès de jeunes ayant des troubles du comportement et étant diagnostiqués comme étant TDAH. D'autres problématiques comme la consommation de drogues, les problèmes familiaux et de relations interpersonnelles font également partie du quotidien d'intervention des psychoéducatrices rencontrées, mais elles n'ont pas été autant mentionnées que l'anxiété, les troubles du comportement et les élèves TDAH. Il reste cependant que les types de problèmes rencontrés sont variés.

D'autre part, pour ce qui est du sexe des élèves rencontrés en suivi individuel, les personnes interrogées rencontrent plus de garçons que de filles et ce, dans une proportion de 2/3. De plus, d'après l'analyse, les élèves semblent quelque peu se distinguer selon le sexe concernant les problématiques vécues. Les motifs de consultation en psychoéducation pour les garçons concernent davantage les problèmes ou les troubles du comportement. Les filles semblent éprouver davantage de problèmes au niveau des relations interpersonnelles, problèmes familiaux, etc.

S7 : Les garçons c'est plus des problèmes de comportement, et les filles, souvent c'est plus internalisé les filles souvent. Tu vas avoir de l'automutilation, les problèmes familiaux, relations amoureuses...

S10 : Pour les garçons, j'ai l'impulsivité réactive dans les relations avec les pairs. Sinon, en terme de problématique il y a gestion de la colère, difficulté avec l'autorité soit un élève qui a d'emblée une perception négative de l'adulte. Ça, ça veut dire que toutes les interventions de ce professeur, il réagit à ça de façon méga active. Il va s'emporter rapidement et ça va finir par de la colère. Difficultés d'attachement donc un élève qui va avoir des difficultés en classe. Difficulté à partager l'attention avec l'ensemble du groupe, c'est comme ça que ça se manifeste [...] Beaucoup de conflits avec les pairs, mutilation [pour les filles].

Enfin, ayant abordé de manière générale le rôle d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur et les types de problèmes pouvant être rencontrés en contexte scolaire, il importe à présent de s'attarder aux divers défis et obstacles associés au travail en contexte pluriethnique.

5.2.4 La psychoéducation en contexte pluriethnique

5.2.4.1 Les défis associés à la pratique en contexte pluriethnique

Caractéristiques des élèves et difficultés associées à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration

Interrogée de manière précise quant aux caractéristiques des élèves issus de l'immigration quant à leurs problématiques, l'analyse révèle que selon les psychoéducatrices interviewées, ce n'est pas tant dans la manifestation comportementale que les élèves issus de l'immigration se distinguent, mais bien dans les motifs de ceux-ci de même que dans la manière d'intervenir auprès d'eux et surtout auprès de leurs familles. Voici un extrait à ce propos :

S3 : C'est beaucoup par rapport aux valeurs familiales. Individuellement, lorsque je les vois dans mon bureau, ils n'ont pas vraiment de caractéristiques, à part physique, mais sinon ils n'ont pas vraiment de caractéristiques différentes. [...] Oui, beaucoup au niveau des valeurs familiales, peut-être de la compréhension [du service de psychoéducation]. Mais mes élèves, même quand ils arrivent, les caractéristiques des élèves, d'enfants, se ressemblent beaucoup. [Il n'y a pas de différence] au niveau du type de problème, en tant que tel, pas nécessairement. Mais les problèmes vont à être abordés différemment à cause des valeurs familiales, la culture, je ne sais pas... leur compréhension aussi.

Aussi, dans la présente recherche, il a été possible de constituer deux rassemblements de sens à l'intérieur des propos recueillis. Ainsi, en ce qui a trait aux défis associés à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration, les participantes parlent d'abord de l'établissement d'une relation de confiance et la communication et ensuite des

valeurs et modes de pensée liés à la famille et à la culture qui influencent leur intervention.

Pour ce qui est *l'établissement d'une relation de confiance et la communication*, l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration et de leur famille nécessite selon les psychoéducatrices, d'expliquer plus longuement le rôle des services et des professionnels. En effet, il semble que la méconnaissance de certaines communautés ethniques face aux divers services offerts dans le milieu scolaire québécois amène à constater d'une part, une forme de méfiance à l'égard des propos des professionnels de l'école et d'autre part, beaucoup d'évitement de la part des parents à l'effet que leur enfant n'est pas « fou ». Par conséquent, il est constaté que certaines de ces familles refusent catégoriquement l'offre de services destinée à leurs enfants.

S3 : Pour nous, souvent dans les familles multiethniques, quand on parle de psycho ... Le psy, " mon enfant n'est pas fou ». C'est ce qu'on entend dire. Pour un peu défaire les préjugés par rapport au service qu'on peut offrir à l'école, c'est du cas par cas, parce qu'il peut y avoir deux familles qui viennent de la même place et ils ne vont pas avoir la même compréhension.

S4 : Mettons des élèves autistes. C'est très difficile. Il y a beaucoup de dénis chez les parents d'enfants autistes qui viennent de l'Inde. L'handicap n'est pas reconnu, il est comme un mauvais sort. Donc, les parents, de leurs dires que leurs enfants a une difficulté. Non, ils ne vont pas écouter. Ils vont être dans le déni. Ils vont mettre des ceintures pour conjurer le sort à leurs enfants tous les matins quand il part à l'école... mais c'est ça. [...] Demander la collaboration, ça ne sert à rien, malheureusement.

S6 : Oui, parce que ...entre autres, il y a des parents, surtout des nouveaux arrivants, ils ne comprennent pas vraiment le système d'éducation ici. [...] Je me suis déjà fait dire « Madame, il n'est pas question que mon fils travaille avec vous. Mon fils n'est pas fou, il n'a pas besoin de docteur ». [...] J'ai dû prendre le temps de lui expliquer c'était quoi mon rôle. Mais pour eux, aussitôt qu'ils entendent « psy »....«Psy» égal folie. C'est difficile au niveau de l'acceptation des services. C'est compliqué parfois.

Cette méconnaissance et méfiance présentes chez certains parents issus de l'immigration, nécessite de la part des participantes d'expliquer de manière plus précise les problèmes rencontrés par les enfants de ces familles, les services disponibles à l'école, le rôle de ceux-ci et des professionnels intervenant auprès de leurs enfants, les interventions qui pourraient être effectuées ou sont effectuées, etc. Ainsi, beaucoup d'énergie semble déployée selon les psychoéducatrices, afin d'établir une relation de confiance avec certaines familles issues de l'immigration et constitue un des défis majeurs associés à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration et de leurs familles.

La présente analyse révèle également que la perception de méfiance à l'égard des professionnelles et professionnels et plus particulièrement face aux psychoéducatrices et psychoéducateurs diffère selon les participantes interrogées, comme en témoignent ces trois extraits :

S1 : C'est plus facile pour une psychoéducatrice en milieu scolaire de s'ingérer dans leur vie personnelle que pour ceux dans les CSSS. [...] je vous dirais que ce n'est pas le CLSC qui est la première ligne pour cette famille, mais c'est l'école. Et pour eux, d'avoir des professionnels qui sont rattachés à l'école, c'est beaucoup moins menaçant que de les référer au CSSS. Ils n'iront pas au CSSS.

S5 : Mais, nous autres les psychoéducateurs, on ne fait pas très peur. Ce qui fait peur, c'est plus quand on parle de psychiatre, psychologue. Ils ont de grandes résistances, mes parents multiethniques.

S8 : Oui, une intrusion. Des fois, il y en a qui vont dire « Non j'ai pas de problème parce que ». Ce sont des pays. Écoute, ils sont contre la police, contre tout ce qui peut être intrusif, essayer de se mêler... ils vont s'organiser entre eux tout seul. Mais normalement, les jeunes ici, j'arrive quand même facilement à avoir un ... y va y avoir plus de questions au début ... un petit peu c'est quoi mon travail, de qu'est-ce que je vais et de qu'est-ce que je peux amener.

Ainsi, selon les participantes à la recherche, les divers services professionnels peuvent être perçus dans certaines communautés ethnoculturelles comme une tentative d'une violation de la vie privée et dans ces situations, l'établissement d'une relation de confiance et de communication est plus importante et peut être plus ardue.

Enfin, les élèves issus de l'immigration ne voient pas l'aide des professionnelles et professionnels ou même les adultes de la même manière que les élèves non issus de l'immigration, ce qui va changer la manière d'intervenir auprès de ceux-ci et surtout d'établir une relation de confiance avec eux :

S8: C'est sûr que les élèves issus de l'immigration des fois ne vont pas voir l'aide, la relation d'aide de la même façon. [...] Des fois, ce ne sont pas des jeunes qui ont été habitués à ce qu'on leur offre de l'aide. [...] Donc, des fois, ils sont ... « Ha shit ! J'ai de l'aide ». Ils vont la prendre et tout ou des fois, un peu méfiants par rapport à l'aide. [...] Des fois, il y en a qui ont peur que leurs parents le sachent et tout [...]. Ou des fois, ils ont plus de questionnement, sur c'est quoi les intervenants ? Qu'est-ce que ça fait ? En quoi ça peut les aider ?

S10 : Ça peut se différencier par exemple au niveau de la relation. Moi, les élèves haïtiens sont... ils vouvoient les adultes. Tout de suite on s'en rend compte que la relation n'est pas la même chose avec les adultes. Ça, c'est différent[...] Ça va être aussi en fonction du vécu du jeune, en fonction de son parcours migratoire. Donc, la relation va être différente. Faire confiance à un adulte que tu ne connais pas ça va être différent. Il va y avoir plus de méfiance des fois. [...] Donc, je dirais c'est quoi les différences ? ... La confiance à l'adulte la perception de l'adulte peut être différente [chez l'élève issu de l'immigration]. Après ça dépend de l'histoire du jeune.

L'établissement d'une relation de confiance constitue donc un des défis majeurs, et ce, malgré le fait que les PNE de la psychoéducation peuvent sembler moins menaçants que d'autres PNE présents dans l'école. Cependant, l'établissement du lien de confiance au sens large reste un élément à surmonter et occasionne un plus grand

déploiement d'efforts et d'énergie des professionnelles et professionnels avant même d'intervenir sur une problématique précise.

Le second élément soulevé concernant les caractéristiques des élèves et des défis associés à l'intervention auprès d'élèves et des familles issus de l'immigration, soit les *valeurs et modes de pensée liés à la famille et à la culture*, plusieurs psychoéducatrices ont mentionné que ce qui distinguait notamment leurs interventions concerne la présence de valeurs familiales plus traditionnelles où il peut y avoir selon certaines participantes, une plus grande considération de la religion et où la conception même de l'égalité des sexes diffère de celle de la société québécoise:

S7 : Bien, il y a plus de problèmes intergénérationnels avec leurs parents au niveau des valeurs et de la culture. Par rapport à la vie sexuelle, surtout, c'est vraiment... la fille doit être vierge jusqu'au mariage et elles se disent « c'est pas comme ça au Québec » [...] Il y a beaucoup la notion d'autorité par rapport. Ils me disent souvent, « Tsé dans mon pays, les châtiments corporels, c'était normal. Tout le monde a reçu une claque et ça marche comme ça. » Donc, ici, il y a un petit « clash » pour ça.

S9 : Je dirais que, dans leur discours au niveau familial, ce n'est pas la même chose des fois. La religion, les croyances sont très, plus forte dans certains milieux ethniques. Tu vois, cette semaine j'ai eu un cas d'élève. Une élève ponctuelle que j'ai eue... c'était un mariage arrangé pour cet été. Alors, cela c'est une problématique qu'on rencontre de plus en plus. Des filles qui viennent nous voir dans nos bureaux et qui nous mentionnent cela. [...] Et c'est une croyance très pratiquée dans leur famille. Il y a aussi que certaines ethnies, les parents ne veulent pas qu'elles fréquentent des garçons. Donc c'est caché, elles ont des chums à l'école et les parents ne le savent pas. Tout ce niveau-là c'est différent de nos élèves québécois, de la culture québécoise.

Plus spécifiquement, ces différences quant aux valeurs amènent notamment chez quelques élèves issus de l'immigration un conflit identitaire au niveau des valeurs et qui ne semble pas étranger aux élèves issus de l'immigration de première génération

selon les personnes interrogées et comme en témoigne avec éloquence ces présents extraits :

S6 : Oui, il y a des différences. Je trouve qu'il y a en a des grosses quand même. Ce que je constate, c'est que les élèves... arabophones par exemple. Ou peu importe les ethnies, ils sont comme coincés. Ils sont en conflit de loyauté par rapport à toutes les valeurs familiales et culturelles versus les valeurs véhiculées ici au Québec. Les jeunes, c'est comme si les parents lorsqu'ils arrivent ici, surtout les nouveaux arrivants, la première génération...Lorsqu'ils arrivent ici que cela fait quelques années seulement, les parents sont très stricts avec leurs enfants. Ils tiennent vraiment à ce qu'il conserve les valeurs que ce soit de la religion. La religion prend beaucoup de place.

S9 : Je dirais que d'emblée, la première génération, il y a plus de restrictions. Les parents comprennent peut-être moins bien le système scolaire québécois. Ça ne fonctionne pas comme dans leur pays. C'est là qu'il y a un « clash ». La deuxième génération, c'est un peu plus facile, c'est sûr. Mais, c'est sûr qu'il y a une adaptation au niveau des élèves qui sont issus de la première génération et qui arrivent ici. Ça ne fonctionne pas pareil. Il y a peut-être plus de stress, plus de savoir « comment je vais à l'école », savoir plus « comment ça fonctionne ». En classe, les remarques des autres élèves, des expressions, ils ne comprennent pas nécessairement ce que ça veut dire. C'est tout cela. Ils peuvent peut-être mal interpréter, donc ça crée des conflits.

Cet aspect du conflit identitaire chez les élèves issus de l'immigration est important et certaines psychoéducatrices en font mention dans leur discours et il importe de maintenir cette prise en considération dans l'aide qu'elles apportent notamment aux élèves issus de l'immigration.

Autrement, toute la question du degré d'importance accordé à l'éducation par les familles immigrantes a également été soulevée par les participantes de la recherche. De manière générale, il y a une grande importance accordée à l'éducation au point où une certaine pression peut être exercée par la famille sur les enfants issus de l'immigration pouvant amener des problèmes d'angoisse chez ces jeunes.

S2 : Il y a toujours une pression de faire en sorte qu'ils sont porteurs du succès de l'image de la famille. La famille est venue ici pour que les enfants étudient et réussissent. Les images envoyées au pays, c'est que ça valu la peine d'immigrer au Canada. « Voyez notre fille, elle est maintenant médecin ». Si elle a le goût elle de faire du théâtre, ça va être mal vu. [...] Il y a beaucoup d'angoisse de performance.

S7 : Mais la majorité des parents que j'ai vus, peu importe la culture, trouvent que l'éducation est une valeur importante. Mais il y a certaines ethnies pour qui c'est très important. [...] Si l'élève est en difficulté d'apprentissage, on essaie de le faire évaluer en psychologie pour avoir un diagnostic [...] « Non non non, mon enfant n'est pas fou, il n'est pas mental, il n'est pas question que je le fasse évaluer. » [...] Mais pour avoir un diagnostic de difficulté d'apprentissage, ça prend une évaluation en orthophonie et en psychologie. Il ne « catch » pas ça, ils sont en refus de service souvent.

En somme, les caractéristiques des élèves issus de l'immigration amènent inévitablement des complexités dans l'intervention. Cela implique notamment, une analyse différente de la réalité vécue par ces élèves qui peut être une source possible de difficultés pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs dans la réalisation de leurs tâches lors d'intervention auprès des élèves issus de l'immigration et de leur famille.

Difficultés dans la réalisation des tâches lors d'intervention auprès des élèves issus de l'immigration

À la question « Est-ce que la réalisation de vos tâches pose des problèmes particuliers lorsqu'il s'agit des élèves issus de l'immigration ? Si oui, lesquels ? », il a été constaté dans les propos recueillis, que la tâche des PNE en psychoéducation comprend son lot de difficultés dans le processus d'aide auprès des élèves issus de l'immigration.

Ainsi, les psychoéducatrices se sont confiées selon deux perspectives, d'une part, en identifiant les *contextes familiaux et culturels rendant plus complexes leurs interventions* et, d'autre part, en mentionnant ce qui leur faisait défaut (*manques de connaissance*) lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration de même qu'auprès de leurs familles.

En ce qui a trait aux contextes familiaux et culturels rendant plus compliqué leurs interventions, il n'a pas seulement été identifié tel que déjà mentionné, une nécessité d'expliquer de manière plus détaillée les divers services et le rôle des professionnels et ce, en raison de la méconnaissance et de la méfiance des parents. En effet, plusieurs professionnelles ont soulevé la barrière de la langue comme étant un élément freinant considérablement leur intervention surtout auprès des familles d'immigration récente, ce qui n'est habituellement pas le cas avec les familles non issues de l'immigration :

S5 : Je dirais oui, parce qu'on ne comprend pas tout le temps qu'est-ce que l'autre à derrière la tête par manque de communication. Faire venir un interprète, il faut qu'on paye 150 à 300 \$. La commission scolaire doit payer ça pour faire venir quelqu'un qui va me parler en russe puis en turque.

S7 : J'essaie de voir s'il y a des différences [...] mais ce qui fait que c'est plus dur, c'est la barrière de la langue. Quand le parent ne parle pas le français, il faut faire venir un interprète et ça devient beaucoup plus complexe d'avoir un échange fluide. Les parents qui parlent français, je les appelle régulièrement, mais eux je ne peux pas les appeler, ils ne comprendront rien. Des fois, il faut passer par le frère ou la sœur. [...] Le parent perd le contrôle de son adolescent, parce qu'il est en adaptation lui-même dans le pays, il ne parle pas la langue. Et l'adolescent parle beaucoup plus rapidement la langue que son parent, le fait qu'il est dans une classe d'immersion. Lui, il l'a « caught » vite et « pouf » au bout de 6 mois, il est intégré, mais le parent lui pas « pantoute ». Donc, des fois, c'est un gros « clash » et c'est difficile d'aller chercher ces parents-là.

Il a également été soulevé par les psychoéducatrices questionnées, les difficultés à avoir la collaboration des parents immigrants. Pas nécessairement par manque de volonté de leur part, mais bien en raison de contraintes multiples liées à l'organisation familiale rendant plus complexe la participation de ces familles immigrantes avec les professionnels, notamment les PNE en psychoéducation en milieu scolaire :

S3 : Mais, quand on parle de la mobilisation des parents pour soutenir leur enfant dans leur cheminement scolaire, c'est quelque chose qui est difficile pour les immigrants. [...] mais pas nécessairement par mauvaises intentions, mais c'est l'organisation de leur famille, il travaille beaucoup, qui ne parle pas la langue, ils ne peuvent pas les soutenir dans leurs travaux académiques. Ils ne viennent pas aux rencontres parce qu'ils ne comprennent pas ce qu'on essaie de leur dire [...] Des personnes, des familles qui n'ont pas de téléphone, on n'est pas capable de les rejoindre. Souvent ce sont les frères ou les sœurs qui s'occupent des plus petits, donc les parents sont moins au courant de la situation. Mais je ne dis pas toutes les familles, mais en tout cas.

S7 : Ils sont un peu dépassés des fois. Des fois, ils sont dans leurs besoins de survie eux-mêmes, ils n'ont pas toujours leur statut. Il faut aller voir leur statut. Est-ce qu'ils sont réfugiés, immigrants, résidents permanents, tout ça. [...] Il faut toujours que vous sachiez ça, le statut d'immigrant et ça va beaucoup changer la façon d'intervenir.

Pour ce qui est du manque de connaissances lors d'interventions auprès des familles immigrantes, il y a deux éléments importants qui ont été repérés dans les propos des participantes à la recherche, soit 1) un manque de connaissances au niveau des cultures et 2) un manque de connaissances concernant les religions.

Pour ce qui est du manque de connaissances des différentes cultures, certaines psychoéducatrices admettent ouvertement leurs lacunes lors d'intervention auprès d'élèves ou de familles issues de certaines communautés. Il importe que ce manque de connaissances se traduise par un plus grand effort dans l'établissement de la relation

de confiance et aussi dans la compréhension de l'univers, du vécu du jeune, mais également de la famille de celui-ci :

S7 : Oui, moi je me suis formée là-dessus parce que j'étais pas tant formé pour ça. [...]. « Comment bien intervenir auprès de la personne immigrante » super intéressant. [...] Mais je vais me former plus, parce qu'honnêtement, les enjeux sont différents selon les communautés. Tu n'interviens pas pareil avec quelqu'un qui vient de l'Afrique ou d'Haïti qu'avec quelqu'un de l'Asie ou de la Serbie ou la Croatie. Il faut vraiment que ... Ça (la formation) c'était assez général. Ce sont des conseils généraux pour toutes personnes immigrantes.

S9 : Oui. Parce qu'il y a de l'information de la culture des fois que je ne connais pas. Et les parents aussi, comment les approcher ? Comment approcher les élèves aussi parce que parfois les élèves sont dans mon bureau, je sens qu'ils ont un conflit de loyauté. [...] Donc, c'est difficile pour eux. Et moi, je manque parfois d'informations niveau de la culture. Comment ça fonctionne ? Comment ça fonctionnait dans ton pays ? Comment ça fonctionne à la maison ? Ta culture ? Au niveau de la religion ? Et des choses que je ne sais pas. Il y a des élèves qui m'apprennent. En jasant avec eux. « Ha ! t'a pas le droit de faire ça, Ah ! bon OK. Donc, comment on peut faire, comment on peut travailler ce que tu as besoin de travailler sans que tu te sentes mal à l'aise, sans que tu aies un conflit de loyauté envers tes parents ».

Ainsi, ce manque de connaissances rapporté par les répondantes complexifie grandement leurs interventions, car elles nécessitent notamment de trouver des réponses ou solutions aux multiples questionnements émergeant au moment même de l'intervention.

Autrement, il a été mentionné que les croyances religieuses présentes chez les élèves issus de l'immigration et leur famille peuvent compliquer à l'occasion les interventions des psychoéducatrices interrogées. En effet, les croyances religieuses influencent inévitablement les valeurs présentes au sein d'une famille et celles-ci peuvent être quelque peu différentes de celles des professionnelles et professionnels de l'école ou même de la société québécoise comme en témoigne l'extrait suivant :

S6 : Pour nous, c'est normal à 16 ans comme adolescente de faire des sorties avec les amis. Bien, essaye donc de faire comprendre ça à des intégristes, toi. Ça ne passe pas. Ils vont ben se foutre de ce que tu vas leur amener comme argument. C'est Allah qui veut que ce soit comme ça. Cela à l'air un peu fou ce que je te dis, mais c'est comme ça. Pas tous. Mais il y en a beaucoup [...]. Ça crie ici: « Je ne peux pas sortir. Je ne peux pas rien faire bla-bla-bla bla-bla ». J'ai l'impression que le parent est omniprésent.

Somme toute, ce manque de connaissances des cultures et des religions, et plus largement les valeurs qui caractérisent certaines familles immigrantes est un élément essentiel à considérer dans l'intervention auprès des élèves issus de l'immigration et de leurs familles. Faire abstraction ou ne pas combler adéquatement ses lacunes peut amener à des difficultés de compréhension du schème de référence de la personne aidée et nécessite une vigilance constante des intervenantes et intervenants lors du processus d'intervention et ce, surtout si les valeurs de la famille sont différentes de celles de la professionnelle ou du professionnel. Par exemple, une psychoéducatrice en entrevue a mentionné ceci lorsque l'importance accordée à l'éducation par les familles immigrantes fut abordée :

S7: Ça là, je te dirais que c'est important pour tout le monde, pour toutes les cultures, sauf pour les XXXXX. Je le sais pas pourquoi eux autres, mais ça pas l'air important. Eux, ils arrivent ici et me disent « Tant que mon enfant est heureux et qu'il est en sécurité, il aura toute sa vie pour s'instruire et c'est pas grave.» « Tsé », ils avaient les pieds dans le sable là-bas, et ils n'allaient pas à l'école et ils arrivent ici super sous-scolarisés. Mais, les parents n'ont comme pas la même importance, soit ceux qui viennent de XXXXX.

Ainsi, le manque de connaissances liées à cette culture semble amener une incompréhension culturelle et même un choc dans ses valeurs ce qui peut amener une

intervention plus difficile pour la psychoéducatrice et de manière plus large, possiblement des jugements.

Malgré les lacunes possibles au niveau des connaissances, il importait de vérifier si les psychoéducatrices interrogées utilisent de manière consciente ou inconsciente, des approches différenciées en fonction de l'origine ethnoculturelle des élèves et quelles formes cela prend dans le quotidien.

Approches professionnelles différenciées en fonction de l'origine ethnoculturelle

À la question « Utilisez-vous des approches professionnelles différenciées en fonction de l'origine des élèves ? Si oui, lesquelles ? Sinon, pourquoi ? » deux éléments sont ressortis des propos des psychoéducatrices ayant participé à la recherche. D'une part, les approches différenciées relatives à la préparation des interventions et d'autre part, les approches différenciées lors d'interventions. Concrètement, au regard de leurs propos, les approches différenciées correspondent aux adaptations que les psychoéducatrices jugent exécuter auprès des élèves issus de l'immigration dans le cadre des différentes étapes d'intervention.

Les approches différenciées relatives à la préparation d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et de leurs familles se résument d'une part, par des recherches effectuées par les psychoéducatrices sur les cultures et les manières d'entrer en contact avec les membres de celles-ci. Cela n'est pas étranger au fait qu'il a été identifié dans l'analyse la présence d'une certaine méconnaissance des cultures par les psychoéducatrices ce qui pouvait contribuer à rendre plus complexe leurs interventions auprès des élèves et des familles issues de diverses cultures. Ainsi, pour pallier à cette lacune, des recherches semblent nécessaires et importantes pour

certaines personnes rencontrées afin d'assurer notamment une meilleure prise de contact :

S8 : Oui. Et de savoir... plus de m'informer sur la culture. Comment ça fonctionne ? Qu'est-ce qui est important ? Des fois, « tsé » on le sait que l'autorité, ce n'est pas pareil. Des fois, tu rencontres des parents qui pour eux, il faut que tu passes par l'homme. [...] Des fois, tu t'accommodes un peu pour essayer d'avoir la collaboration et après c'est plus facile d'amener certaines choses. Des fois, c'est mieux, on le sait, de passer par les pères sinon, il va sentir qu'il se fait passer par-dessus.

S9 : Pour les familles, si on a à communiquer avec les familles immigrantes, c'est vraiment de plus regarder au niveau de leur culture, de réfléchir à comment les approcher, parce que... en fait, j'ai eu une formation moi l'année passée. Et c'est ce que la formatrice disait. Il y a certaine culture, c'est régulier qui vont dire « oui oui oui oui. C'est beau on va faire ça. » Mais ils ne le font pas. [...] C'est d'assurer aussi de ne pas juger nous trop rapidement. Si cela n'a pas fonctionné comme on l'avait proposé, ne pas juger ça. D'aller au-delà. De poser des questions de plus.

Autrement, il a également été mentionné en entrevue la nécessité d'adapter ses approches et moyens de communication auprès des familles. Ainsi, étant conscientes que l'établissement de la relation peut s'avérer plus complexe ou que le message ne soit pas compris de la manière souhaitée, les psychoéducatrices ont mentionné prévoir des manières autres afin de communiquer adéquatement avec les familles immigrantes notamment en raison de la barrière linguistique.

S7 : Oui. Si la personne me dit « je n'en ai pas de courriel et je ne sais pas » ou j'ai telle personne qui traduit pour moi. Oui, on fait plein d'adaptations pour les personnes immigrantes. Moi j'en fais plein. [...] Il y a une clinique je pense transculturel, qu'on peut les référer. Des fois, on essaie de les référer à des organismes qui pourraient les aider. [...]. Des fois, on prend nos profs pour faire de la traduction, pour nous expliquer un peu, « est-ce que c'est normal comment il pense ce parent-là ? Cela as-tu rapport avec sa culture ? »

S8 : On va dire telle chose. On va faire venir un interprète. On voit des gens d'organisme de sa communauté. On va passer par sa sœur. Des fois, il faut aller chercher des gens autour pour nous affilier.

Pour ce qui est ensuite des approches différenciées lors d'intervention, pour plusieurs psychoéducatrices interrogées, cela consiste notamment à poser plus de questions lors des interventions pour comprendre la culture. Ainsi, malgré des recherches préparatoires afin de mieux comprendre les diverses cultures et leur fonctionnement, plusieurs psychoéducatrices trouvent réponses à leurs questions au sein même des interventions.

S4 : Bien, c'est sûr qu'on parle beaucoup des valeurs. Moi, je ne suis pas là pour les changer, loin de là. Mais ils aiment beaucoup parler de leur pays, alors, j'en apprends beaucoup. Et moi, je leur explique un peu comment ça se passe ici, sans vouloir les changer ce qui est important, parce qu'il y a quand même une reconnaissance de savoir plus et de les respecter dans ce qu'ils sont finalement.

S9 : C'est sûr que... quand les élèves arrivent de l'immigration comme telle, si ça ne fait pas un acquis ici... on va davantage poser des questions...

Certaines autres psychoéducatrices parlent plus précisément de partir du vécu des élèves issus de l'immigration et de leurs familles afin de bien comprendre leur réalité et leur culture :

S8 : C'est sûr que ceux qui viennent d'autres pays ont vécu d'autres choses. Ce n'est pas les mêmes repères, donc on regarde un peu l'historique, des fois, c'est des questions. « OK. Cela fonctionne comme cela dans ta culture ? ». C'est plus des questions pour essayer de comprendre... Parce que moi je me dis que c'est toujours mieux de partir de leur compréhension des choses, partir de leur vécu parce que si on veut juste s'en aller sur notre cheval et imposer des affaires... et je pense que c'est un peu ça le problème des fois en le milieu scolaire. [...] Donc, c'est une autre approche à prendre avec les parents, une autre approche à

prendre avec les professeurs. Il faut prendre ça, ... le jeune à sa façon de voir, les parents ont leur façon de voir...

S10 : Oui, l'importance de le considérer à la situation familiale. C'est quoi la situation des parents ? C'est quoi leur marge de manœuvre ? C'est quoi la liberté ? Par rapport au temps... est-ce qu'ils ont vraiment du temps à consacrer à leur enfant ou non ? [...] Est-ce qu'il peut faire ça ? Est-ce que sa condition lui permet ? Moi je trouve que dans les élèves que je suis, car ils sont issus de l'immigration les parents n'ont pas ça. Pas qu'ils veulent pas c'est qu'ils ne l'ont pas. Les autres parents [...] ont plus de marge de manœuvre.

Enfin, l'établissement d'une relation de confiance se fait de manière quelque peu différente. Comme mentionné précédemment, plus d'énergie est consacrée à expliquer les rôles des professionnels et des services offerts à leur enfant, qui représente une des manières d'établir une relation de confiance. Autrement, plusieurs psychoéducatrices ont parlé de prendre leur temps, soit de ne pas entrer dans le vif du sujet de la rencontre, mais bien de s'informer de manière générale sur la famille tout entière, mais cela ne semble pas toujours facile à faire dans le contexte scolaire québécois actuel où la productivité et la rapidité des interventions est le mot d'ordre. Voici deux extraits à ce propos :

S3 : ...dans notre société québécoise souvent on fait venir un parent et on va tout de suite au point. Pourquoi on est là. On veut que cela soit concis réussi et on veut trouver des solutions. Tandis que dans les différentes cultures c'est un peu mal vu cette façon de faire. Ils se sentent juger. Ils sentent qu'on veut l'attaquer. On n'est pas à leur écoute. Donc, il faut y aller un peu plus délicatement. On les accueille avec le sourire. On s'intéresse à elle, à leurs familles, pour qu'après on puisse entrer dans le vif du sujet. [...] Il faut s'en souvenir parce que ce n'est pas instinctif chez nous. Il faut se le rappeler ou, se rasseoir, et voir notre feuille pour l'avoir en tête parce que c'est sûr que dans l'action, dans nos journées qui passent vite, quand on a le parent on veut aller droit au but. C'est un peu une façon. Donc il faut s'arrêter et prendre le temps d'y réfléchir. Parce que si on pense que c'est instinctif, non c'est difficile. Ce n'est pas dans la façon de faire habituelle.

S7 : ... Regarde, [...] le temps que tu prends de créer le lien avec ces parents, un 5 minutes, juste poser des questions sur lui. « Ca va bien ? Comment vont vos enfants ? Parlez-moi donc de ça? Parlez-moi de votre famille ? Êtes-vous heureux ? » Tout ça... Ce petit 5 minutes là qu'on prend pas parce que c'est l'efficacité au Québec et on embarque tout de suite dans le sujet, [...] ça fait la différence entre ce que tu sois perçu comme une bonne personne bien attentionnée ou comme une personne qui est dans le système qui veut juste faire de l'argent sur ton dos...

En somme, il est possible de constater la présence de difficultés dans l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration et de leur famille. L'analyse révèle que les tâches des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire sont complexifiées à plusieurs niveaux : manque de connaissances sur les diverses cultures, conflits de valeurs possibles, établissement d'une relation de confiance plus ardue et différente, nécessité d'expliquer de manière plus détaillée le rôle des professionnels et la raison d'être des interventions et des services offerts à l'enfant, etc. Divers éléments qui peuvent se vivre de diverses manières selon, notamment l'expérience et la formation interculturelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte pluriethnique.

5.2.4.2 L'expérience professionnelle et les formations interculturelles

En comparant les propos des diverses participantes⁷, il a rapidement été constaté que l'expérience professionnelle diffère grandement d'une personne à l'autre. Certaines ont plusieurs années de pratique en plus d'avoir toujours été en milieu pluriethnique et d'autres en sont qu'au commencement de leur carrière et se retrouvent pour certaines, pour la première fois en milieu pluriethnique. Ainsi, la manière de percevoir les

⁷ La comparaison entre les diverses entrevues a été réalisée, comme mentionnée dans la méthodologie, à l'aide d'une analyse de contenu de type *transversal* où diverses confrontations intertextuelles des diverses unités de sens dégagées ont été réalisées (Berthelot, 1999).

choses, leurs expériences et leurs besoins quant à la formation diffère. Plus spécifiquement, parmi les 10 psychoéducatrices interviewées dans le cadre de la recherche, seulement deux en sont à leur première expérience en contexte pluriethnique.

Interrogées quant aux formations interculturelles reçues et portant notamment sur la pratique en milieu pluriethnique, il a été constaté deux éléments importants, d'une part, ce qui est offert en interculturel dans les formations et d'autre part, l'intérêt et les responsabilités des psychoéducatrices et psychoéducateurs envers la formation en interculturel.

L'offre interculturelle dans les formations

En ce qui concerne précisément l'offre de formations liées à l'interculturel et destinées aux psychoéducatrices et psychoéducateurs, les personnes rencontrées en entrevue ont été invitées à s'exprimer quant aux formations possibles ou offertes à la formation initiale, en formation continue, et enfin par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ).

La formation initiale

Questionnées sur les éléments d'éducation interculturelle reçus à la formation initiale, très peu de psychoéducatrices ont mentionné avoir un souvenir concernant un cours sur l'intervention en contexte pluriethnique dans leur programme de formation en psychoéducation (baccalauréat et maîtrise) :

S2 : En formation continue, beaucoup, mais initiale, je ne m'en rappelle pas. Peut-être, ça serait difficile à dire.

S7 : Pas de ce que je me souviens. Moi, j'ai fait un BAC à l'université, et je ne me souviens pas d'avoir eu un cours sur comment intervenir auprès de personnes immigrantes.

S10 : À la maîtrise à ma connaissance, on n'a pas de formation en interculturel.

Malgré l'absence de cours portant sur l'interculturel selon le souvenir des répondantes, une des psychoéducatrices interrogées a nuancé sa réponse en ajoutant que des cours sur ce thème pouvaient être offerts en option où même que dans certains cours du programme, il y avait mention de quelques aspects reliés à l'interculturel :

S8 : Bien, je n'avais pas un cours spécifique par rapport à ça. Mais j'avais des cours par exemple, j'avais un cours sur la maltraitance où il y avait... [des éléments] axés sur les différences culturelles, des choses comme ça. C'était une composante du cours qui était vraiment de parler des différences de valeurs. [...] Je sais que des fois, il le donne, mais c'est comme des cours, je pense en option.

Toutefois, seule cette répondante a affirmé que le programme de formation qu'elle a suivi avait cette possibilité.

Autrement, une autre répondante a avoué que son enfant encore aux études en psychoéducation au cours des deux dernières années n'avait aucunement suivi de cours portant sur l'intervention en contexte pluriethnique :

S5: Donc, on côtoie des adultes [immigrants] [...], mais on doit se former pour comprendre. Tout ce deuil que les familles ont dû faire pour venir ici. [...] On n'est pas formé pour cela à l'école. Ma fille, n'a pas eu de cela du tout du tout. Alors si elle va travailler dans un milieu, elle va sûrement vouloir avoir

une formation. [Elle a étudié] à l'Université de Montréal, et elle a fait sa maîtrise à Sherbrooke.

Considérant la formation interculturelle reçue en formation initiale des participantes, il n'est également pas surprenant de constater que celles-ci n'accordent que très peu de pertinence à la formation initiale pour œuvrer en contexte pluriethnique. En effet, lorsqu'elles sont questionnées à savoir si leur formation en psychoéducation les a bien préparées au travail à effectuer dans une école pluriethnique, l'analyse révèle une insatisfaction à ce niveau menant certaines à émettre des recommandations dans la bonification des programmes :

S1 : Non ! Ha ha ha !

S2 : Pas pantoute. Pas Pantoute. [...] Je n'ai pas eu de cours sur les multiethniques. Pas du tout, du tout. Non.

S4 : EEEH ! Non. Non, non ! Je pense qu'il n'y a personne que... même si on avait eu... En général, le monde n'est pas préparé [...] Je pense aussi que ce qui manque, c'est un cours sur la multiethnicité ou la pluriethnicité au niveau de la maîtrise. Il faut que les jeunes maintenant quand ils sortent, même s'ils ont tous des chums musulmans ou africains ou haïtiens... On le vit de toute façon en permanence. Mais quand tu es face à des parents, des jeunes avec des valeurs différentes, « oups », il faut que tu prennes du recul, et tu te poses la question. Mais on l'a pas ce recul sur le terrain.

S8 : Non. [...] Je sais qu'ils ont réformé le programme de psychoéducation et que c'était une volonté de plus en plus d'intégrer ça, surtout pour les psychoéducateurs qui pratiquent dans la région montréalaise. [...] Donc, c'est important parce qu'on a plusieurs communautés, plusieurs valeurs différentes... il faut s'adapter donc... il faut aller chercher l'information. Tsé la formation va te donner des choses comme comment faire l'évaluation, comment aller chercher de l'information, c'est quoi la dépression, les troubles de comportement, mais il néglige cet aspect-là des fois.

L'insatisfaction présente quant à l'utilité de la formation initiale dans leur préparation à pratiquer en contexte pluriethnique, amène les répondantes à considérer qu'il serait intéressant d'ajouter une formation interculturelle dans le cadre des programmes de formation en psychoéducation. Elles se sont exprimées quant au contenu de même que sur la forme que devrait prendre cette formation au sein même des programmes.

En ce qui concerne de la forme que devrait prendre cette formation interculturelle, elle varie d'un individu à l'autre. Cependant, un cours obligatoire de 45h soit au baccalauréat ou à la maîtrise en psychoéducation est la formule qui est le plus fréquemment envisagée parmi les personnes interrogées :

S2 : Je le vois plus dans un cours spécifique et idéalement le généraliser dans tout le BAC.

S7 : Moi, je le mettrais à part. Parce que... comment évaluer quelqu'un, c'est pas mal un concept de base. Mais après les spécificités, je trouve que c'est mieux dans un cours à part. Parce que sinon, ça se dilue dans tout et ça n'a pas le même impact, je trouve.

Toutefois, pour certaines, l'insertion d'aspects culturels à l'intérieur des diverses thématiques de cours, par exemple la délinquance ou l'évaluation pourrait être pertinente, tandis que pour d'autres, cette formule ne serait pas suffisante, voici deux extraits sur cet aspect :

S2 : ...Je fais le parallèle avec l'éducation à la sexualité. Ils avaient dit, on va en faire un petit peu dans tous les cours, mais cela ne marche pas. Les professeurs ne sont pas à l'aise de parler de sexualité. [...] Ils ne vont pas en parler en mathématiques. Donc, c'est mieux d'avoir un cours spécifique concentré. Un concentré. Je pense que cela serait plus formateur.

S9 : Je pense qu'un cours général ce n'est pas mauvais non plus. Mais, je pense que ça dépend pour quelle problématique. Parce qu'un trouble de comportement, dans n'importe quelle culture du jeune, c'est un trouble de comportement. Par contre, c'est comment suggérer à la maison. La claque peut partir, la « strap » peut partir. Ce n'est pas comme ici. C'est cela. Je pense qu'aborder le sujet... à travers plusieurs formations, plusieurs cours...mais c'est surtout de mettre l'accent au niveau de l'intervention.

Compte tenu de ces contradictions, il a été demandé aux participantes si la coexistence des deux formules au sein d'un même programme ne répondrait-elle pas mieux aux besoins de tous comme le soulève cette répondante :

S2 : Dans l'idéal, ça serait les deux. Parce que juste un ou juste l'autre, cela a une certaine portée, mais les deux cela serait plus puissant.

Autrement, il a également été mentionné l'ajout de cours hybrides, soit ceux incluant de la théorie et de la pratique comme possibilité. Enfin, il a aussi été noté de privilégier l'utilisation de multiples conférenciers de diverses origines ethnoculturelles dans le cadre des différents cours des programmes de formation.

Ainsi, malgré les quelques divergences possibles dans les opinions sur la manière de faire les choses, il ressort que pour toutes les répondantes, il importe d'inclure une formation interculturelle obligatoire et ce, notamment afin de mieux préparer les jeunes psychoéducatrices et psychoéducateurs à œuvrer dans des milieux pluriethniques, ce qui n'a pas été le cas dans le cadre de leur formation initiale respective.

Afin de mieux les préparer, l'analyse a permis de distinguer quelques éléments récurrents quant au contenu « interculturel » à ajouter à la formation initiale selon les

psychoéducatrices. Voici en ordre d'importance, les divers éléments soulevés en entrevue : 1) Approches et stratégies à privilégier dans l'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration ; 2) Histoire des peuples, des cultures et de l'immigration ; 3) Valeurs et religions. Autrement, d'autres éléments comme les caractéristiques des immigrants au Québec accompagnées de statistiques, les composantes d'un parcours migratoire de même que les limites d'une intervenante et d'un intervenant ont également été soulevées. Voici quelques extraits :

S2 : Le pourcentage d'immigrants au Québec. Le pourcentage de l'Europe de l'Est. Combien du Moyen-Orient. Les meilleures approches. À quoi il faut faire attention ? Nos limites en tant qu'intervenant.

S3 : Plus selon leur culture à eux, les stratégies d'intervention à préconiser.

S4 : Oui, j'aurais aimé voir le parcours migratoire. Vraiment ce que je fais là. Voir différents parcours migratoires. L'histoire des peuples. Histoire du monde actuel aussi. Du monde moderne. Cela aurait été bien dans la formation.

S5 : Au lieu que cela soit des professeurs qui parlent des ethnies. Bien inviter des gens qui racontent comment cela se passe là-bas. Comment est l'éducation en Chine ? Quelle est l'importance... comment cela se passe aux Philippines ?

S6 : Non, c'est vrai cela serait bien pour comprendre certaines cultures versus les religions. Il y a des lignes, qu'il ne faut pas dépasser par rapport à tout l'aspect de la religion entre autres.

Ceci témoigne certes de leurs besoins actuels lorsqu'elles ont à intervenir auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration. Tel que spécifié antérieurement concernant leurs difficultés et défis lors de ces interventions, l'établissement d'un lien de confiance, l'incompréhension culturelle, la méconnaissance des cultures, des valeurs et des religions peuvent compliquer grandement leurs tâches et se reflètent ainsi dans leurs recommandations quant aux contenus à ajouter dans les programmes de formation.

La formation continue

Au regard de l'absence de formation interculturelle reçue lors de leur formation initiale, les psychoéducatrices interviewées ont pour la plupart reçu une ou des formations portant sur l'intervention en milieu pluriethnique et ce, dans le cadre de formations offertes à la commission scolaire d'attache :

S4 : À la commission scolaire, oui. [...] En effet, quand je suis entrée à la commission scolaire... avec des organismes communautaires. Il y a toujours des formations, mais qui sont données et qui sont super intéressantes par le CLSC. Après, il faut trouver le temps d'y aller. Mais autrement, il y en a.

S6 : Oui. En formation continue. À la commission scolaire.

Étant associées à l'une des trois grandes commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, toutes les psychoéducatrices bénéficient d'un réseau d'échanges, de partage et de formation constitué exclusivement de psychoéducatrices et psychoéducateurs d'une même commission scolaire. C'est dans le cadre de ces rencontres entre PNE en psychoéducation que des formations leur sont offertes et ce, en fonction de leurs besoins et des problématiques rencontrées dans le cadre de leur travail :

S1 : Oui, nous avons une formation [interculturelle] une fois par année qui est offerte aux psychoéducateurs de la commission scolaire... Donc, on rencontre des gens qui viennent nous former par rapport à la clientèle multiethnique. Donc, nous ne sommes pas mal tous les psychoéducateurs à cette formation.

S2 : Oui, et comme psychoéducateur, nous sommes environ 80. Et on dit nos préférences de formation, on a le droit un budget individuel et on met ça globalement et on invite différent conférencier au formateur pour nos outils.

S6 : Nous, c'est le fun parce que nous sommes à peu près 75 psychoéducateurs à la commission scolaire. Nous sommes nombreux. Et nous avons des réunions de service à tous les mois. Et à travers les réunions de service, nous avons des formations. Parfois c'est une réunion de service plus poutine administrative et tout ça. Et certains mois, c'est de la formation continue.

Cependant, le thème de l'intervention en milieu pluriethnique n'est pas nécessairement une priorité dans toutes les commissions scolaires de l'île de Montréal comme en témoigne cette répondante :

S10 : Non, je dirais pour le moment, nos formations à la commission scolaire sont plus sur les différentes techniques d'intervention sur différentes problématiques rencontrées par les jeunes.

Les psychoéducatrices ont également été interrogées quant à l'utilité des formations interculturelles reçues en formation continue. Deux éléments ressortent du discours d'une part, leur jugement à l'égard des formations reçues et leurs besoins et d'autre part, les retombées de ces formations sur leur pratique.

Pour ce qui est du premier élément, toutes les répondantes ont affirmé que les formations interculturelles reçues en formation continue sont d'une grande utilité, et ce, en abordant plus spécifiquement ce qui était couvert dans celles-ci :

S8 : Je pense que ça peut être utile [...] Des fois, ça te permet ces formations-là de te rappeler que les gens ont vécu, ils viennent d'ailleurs, ils ont d'autres valeurs, ils ont d'autres repères et ce sont des éléments importants à considérer... dans nos interventions. Comment ils peuvent percevoir les choses ? Leurs préoccupations à eux. Donc, oui, je pense que c'est pertinent. Ça

t'amène à avoir un esprit critique. Des fois, ces formations-là parlent plus de certaines cultures [communautés ethnoculturelles]. Moi aussi, j'aime ça quand c'est plus spécifique sur certaines communautés.

S10 : Elle nous donnait des concepts pour comprendre la culture et nommer la culture parce que la culture c'est vraiment un concept abstrait. Je trouvais vraiment ça bien.

Au-delà de mentionner que les formations étaient utiles, les participantes ont été interrogées plus spécifiquement sur les conséquences de celles-ci sur leur pratique. Ainsi, quatre conséquences positives ressortent du discours : 1) Aide à mieux intervenir; 2) Comprendre le parcours migratoire et la dynamique d'immigration; 3) Comprendre les cultures et les codes culturels; et 4) Comprendre les valeurs des familles immigrantes. Voici quelques extraits abordant ces quelques conséquences :

S3 : Moi oui, dans mes interventions quotidiennes. Beaucoup plus axé aux parents. Je dirais beaucoup plus avec les parents qui sont encore ancrés dans leur culture ou qui ont eu plus de difficulté à s'adapter, que leurs enfants en tant que tels.

S4 : Oui. Utile parce qu'il nous faut comprendre... ben... utile c'est certain parce que tu apprends qu'il n'y a pas que tes valeurs qui comptent. Il n'y a pas que des valeurs... il y en a plusieurs, il y a plusieurs cultures. Une façon de comprendre les gens qui immigreront aussi. [...] Donc, ça, c'est important de le savoir.

S5 : Oui. À réfléchir, à regarder. À comprendre le parcours migratoire [...] Des fois il y a des grands-parents, les parents, les enfants. Hélas, ils vont raconter leur histoire...

S9 : Cela m'a été utile surtout pour comprendre certaines cultures. Et comment approcher la famille. C'était davantage axé sur cela, parce que les élèves... les élèves, c'est plus facile au niveau de l'approche que les familles.

Cependant, il est difficile de passer sous silence un lien possible entre l'utilité des formations et les recommandations des répondantes quant à ce qui devrait être ajouté

comme contenu « interculturel » dans la formation initiale qui étaient 1) Approches et stratégies à privilégier dans l'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration ; 2) Histoire des peuples, des cultures et de l'immigration ; 3) Valeurs et religions. Ainsi, même si les formations interculturelles reçues en formation continue semblent avoir des conséquences positives sur les pratiques quotidiennes des psychoéducatrices, cela ne semble pas suffire pour répondre à leurs interrogations et besoins. D'autant plus que cela correspond toujours aux difficultés et défis relevés dans leurs discours relativement à l'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration. D'ailleurs, certaines psychoéducatrices ont avoué clairement que les formations qu'elles avaient reçues jusqu'à présent n'étaient pas suffisantes et ce, malgré leur utilité, car des interrogations persistent lors de leurs interventions auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration. En voici un extrait :

S7: Oui, mais il m'en manque, il faudrait que j'aie plus de formation que ça [...] Comme je te dis, moi j'aimerais me former plus. C'est beau avoir une petite formation comme ça, mais j'aimerais ça me former sur le parcours migratoire [...] Comment faire une entrevue avec une personne immigrante ? Justement, la différenciation selon les différentes cultures. Est-ce qu'il y a des choses qui se font ou ne se font pas selon les cultures ? J'ai encore juste effleuré la pointe de l'iceberg. Je n'ai pas encore fait toute la formation que je voudrais faire là-dedans.

En somme, il est possible de se poser la question suivante : Comment définir la formation continue ? Malgré la présence d'un sentiment d'utilité et la perception d'effets positifs sur l'intervention des psychoéducatrices en contexte pluriethnique interrogées, il semble que des interrogations persistent suite à ces formations plus générales. Considérant le fait que selon l'OPPQ, la majorité des membres de l'Ordre pratique dans la région montréalaise (OPPQ, 2014), là où la concentration ethnique est la plus forte au Québec, peut-être qu'il y aurait intérêt à investir davantage dans une formation interculturelle d'envergure en formation continue ou même à l'intérieur

des programmes de formation initiale afin de combler dès le départ les besoins et interrogations possibles.

Il importe à présent de voir les ressources et les formations offertes sur la question interculturelle dans le cadre de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

L'OPPQ

Interrogées quant aux formations et ressources disponibles à l'OPPQ concernant l'interculturel ou l'intervention en contexte pluriethnique, les participantes ont été peu nombreuses à attester des ressources disponibles sur la question auprès de leur ordre professionnel :

S1 : Je ne les ai jamais contactés pour ça. Je suis quand même à l'affût avec l'ordre pour bien d'autres choses, plus légal, mais en lien avec l'aspect multiethnique, je vous dirais qu'on n'a pas de documents reliés à ça.

S3 : Non pas tant que ça.

S5 : Non. Moi je fais plus affaire avec la commission scolaire.

S7: Je ne pourrais pas te dire s'il y a une formation à l'ordre qui était donné, je ne me souviens pas. [...] Au sein de mon ordre professionnel, je ne sais pas. Je sais qu'ils ont beaucoup axé sur le suicide [...] Mais pour la personne immigrante, ça ne m'a pas semblé une préoccupation, mais ça pourrait le devenir, ça serait intéressant.

Il a été impossible de vérifier les formations et documents en lien avec l'intervention en contexte pluriethnique, en raison du fait que l'OPPQ a décliné la demande

d'entrevue sollicitée dans le cadre de cette recherche, en mentionnant que les psychoéducatrices et psychoéducateurs ciblés par la recherche, soit celles et ceux œuvrant en milieu scolaire pluriethnique, pourraient répondre à ces questions. Cependant, il est possible de constater que les psychoéducatrices questionnées ne sont que très peu au courant des réelles ressources disponibles et que l'intervention auprès de personnes immigrantes ne semble pas être une priorité actuellement pour les membres de l'OPPQ.

En somme, en ce qui concerne l'offre de formations interculturelles destinées aux psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire pluriethnique, il reste que la formation continue au sein même des commissions scolaires est «la» manière actuelle d'assurer le développement de connaissances et de compétences en matière d'intervention auprès des élèves et de familles immigrantes. Malgré une présence de cours optionnels dans divers programmes de psychoéducation (baccalauréat et maîtrise) d'universités québécoises, la formation initiale ne garantit aucunement l'acquisition d'une compétence interculturelle aux futurs membres de l'OPPQ qui selon les chiffres de 2014 étaient majoritairement présents dans la région montréalaise et dont une large proportion œuvrait en milieu scolaire.

De plus, la formation continue ne saurait répondre à tous les besoins et questionnements suscités par l'intervention en contexte pluriethnique, d'autant plus que l'OPPQ ne semble pas faire de cet enjeu une priorité. Ainsi, il est donc de la responsabilité des psychoéducatrices et psychoéducateurs de veiller à se former « sur le tas » par de multiples recherches et de trouver le temps, dans un système scolaire caractérisé par l'efficacité, la rapidité et la productivité, de participer aux formations offertes auprès de leur commission scolaire lorsqu'elles y sont offertes.

L'intérêt et les responsabilités des psychoéducatrices et psychoéducateurs envers la formation interculturelle

Pour ce qui est du deuxième élément associé aux formations reçues et portant sur l'interculturel ou sur la pratique en milieu pluriethnique, soit l'intérêt et les responsabilités des psychoéducatrices et psychoéducateurs, il appert qu'il est de leur responsabilité de veiller à se former selon leurs besoins :

S2 : Mais moi, [...] c'est que c'est là que s'installe la plus grande partie des immigrants. [...] Donc moi, ça m'intéresse plus aussi. Donc, en tant que professionnelle, je vais chercher ce que j'ai besoin pour être une meilleure intervenante.

S5 : Je les ai toujours choisis moi-même... j'étais toujours avide d'aller vers ça quand on nous en offre. On doit se former en formation continue. Avec différents sujets. [...] Si tu es en toxico, en délinquance, en pluriethnique, tu dois aussi aller vers le milieu. On ne peut pas être des experts de tout. Donc, si on est dans ce milieu là, la commission scolaire va accepter qu'on aille aux formations qu'on veut bien aller.

Cependant, il reste que ce sont les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui décident de participer ou pas à certaines formations continues. Ainsi, il est possible pour certaines et certains de passer malgré tout à côté de certaines formations interculturelles potentiellement pertinentes, tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue, s'ils jugent leurs connaissances suffisantes comme en témoigne cette répondante en relatant son expérience de formations interculturelles :

S8 : Donc, intervention en contexte multiculturelle. [...] Non [je n'ai pas suivi le cours optionnel en formation initiale] [...] En formation continue, moi je ne l'ai pas pris, mais il l'offre à chaque année. C'est la commission scolaire. On a comme des concertations entre psychoéducateurs et il offre des formations à tous les psychoéducateurs de la CS et tu t'inscris par intérêt.

Pourtant, selon cette même répondante, les formations interculturelles sont importantes et utiles pour aider dans la pratique :

S8 : C'est plus souvent des formations qui te rappellent certaines choses à ne pas oublier. Mettons, je te disais le vécu. Moi je pense qu'il y a des gens qui ont besoin de se le faire rappeler. Tsé même moi des fois... j'appelle un parent... des fois je pense « ha oui, l'élève est de 2e génération » et ça va et les parents parlent bien français ». [...]Donc, oui, je pense que c'est pertinent.

Ainsi, il semble que le sentiment de compétence et le jugement de ses compétences soient des éléments déterminants de la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique. Mais ne serait-il pas plus pertinent dans une société moderne caractérisée par de multiples valeurs et cultures en perpétuels échanges de mieux accompagner les divers professionnels, notamment ceux du milieu scolaire, à faire face aux divers défis qu'amène le pluralisme ? Cette question semble légitime dans la mesure où plusieurs personnes rencontrées témoignent d'expériences négatives ou plus difficiles et même avoir vécu de l'inconfort au niveau des valeurs lors d'interventions auprès de familles immigrantes et ce, malgré une grande expérience en contexte pluriethnique et de plusieurs formations interculturelles suivies dans le cadre de formations continues.

En effet, la méconnaissance des codes culturels ou valeurs a mené certaines participantes à expérimenter des situations de conflits interculturels minant ainsi la relation entre le praticien et la personne aidée. Voici une situation rapportée et témoignant de ces conflits interculturels :

S9 : C'était lors d'un plan d'intervention. La personne, le parent m'avait reproché d'avoir des expressions non verbales, dans le sens où je hochais la tête

quand l'on parlait. Elle me reprochait cela. Pour elle, peut-être dans sa culture c'était comme inadéquat. Je ne le savais pas. [...] Mais tout le long de l'entrevue, lorsque je parlais, elle ne me regardait pas. C'était comme si je parlais à un muret. Elle coupait la parole. C'est comme si je n'existais pas. Et c'est venu me chercher. J'étais très frustrée de cela. À un moment donné, le ton a même monté chez le parent et le mien aussi a monté [...] C'est venu me chercher beaucoup par ce que je ne suis pas une personne agressive. Je ne suis pas une personne... je ne juge pas. Rarement. Dans cette situation, je me suis sentie complètement incomprise. Un peu bafoué dans mon rôle de psychoéducatrice. Cela m'a surprise. Ça m'a vraiment surprise. Et c'est venu vraiment me chercher [...] Je me suis sentie très mal après, mais c'est vraiment venu me chercher.

Ainsi, malgré la ou les formations interculturelles reçues et l'expérience professionnelle en milieu pluriethnique, les psychoéducatrices et psychoéducateurs ne sont toutefois pas à l'abri d'inconforts possibles notamment concernant leurs valeurs et ces derniers doivent en être conscients afin d'éviter des conflits tels que présentés précédemment.

D'ailleurs, plusieurs sources d'inconfort ont également été soulevées pour expliquer les malaises ressentis lors d'interventions auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration, par exemple, les refus de services, les mariages arrangés, les menaces de familles de retourner les enfants problématiques dans le pays d'origine des parents, la manière dont réagisse certaines personnes issues de l'immigration lors des interventions, la situation et les droits des jeunes filles dans certaines familles immigrantes, etc.

Mais au-delà d'identifier les diverses sources d'inconfort liées aux valeurs, les psychoéducatrices se sont exprimées sur la manière dont elles vivent ces inconforts reliés au choc « des valeurs culturelles ». En effet, un sentiment d'impuissance, de la frustration et même de la colère, reviennent fréquemment dans les propos des

répondantes pour expliquer la manière dont elles peuvent vivre les inconforts liés aux valeurs divergentes aux leurs :

S4 : ...J'étais pas mal en colère, mais en colère intérieurement c'est sûr. J'ai trouvé ça très triste parce que tu ne peux pas rien faire.

S5 : C'est très dur. Très dur. Je suis impuissante.

S7 : ...Moi je pense qu'il a tout compris ça. [...] Ça fait une heure que j'explique que sa fille a des difficultés d'apprentissage. Que jamais, elle va faire du régulier et réussir. Il est dans le déni. Il pense qu'elle va aller dans le programme international et que je vais tout régler avec une baguette magique. [...] J'ai comme vécu une petite frustration.

Face à certaines situations d'inconfort relatées en entrevue par les psychoéducatrices, il a été constaté des situations de jugement dans leurs interventions ou au regard de leur perception de la situation vécue. Voici un extrait témoignant de ces possibles jugements :

S8 : ...j'avais un élève qui ne voulait pas me rencontrer parce que ça affectait trop l'image qu'il avait dans sa famille et il pleurait. Ha ! Il arrivait dans mon bureau, il pleurait. La porte fermait et là « qu'est-ce que j'ai fait... euhhhhh (imitation de pleurs) ». Il ne voulait pas me rencontrer. C'est sûr, que sur le coup, j'étais comme ... « Tu pleures là ? ... tsé ? ». « Tu n'as pas besoin de pleurer » [...] Il faut toujours que je me répète... Il faut que je parte de lui, il faut que je parte de son vécu, de comment il voit la chose pour lui, tsé en discutait avec lui, c'est vraiment le discours que ses parents ont avec lui, qu'il intégrait... [...] Il voulait être [dans la construction], c'était sa passion et il m'a dit « J'ai dit ça à mes parents et mon père m'a traité d'imbécile. Il m'a dit que c'était de la merde ce métier-là. [...] Tsé qu'il fallait que j'aille à l'université, être ingénieur et qu'il était venu pour ça ». [...] Oui, et là il pleurait. La détresse là. C'est sûr que dans ta tête tu te dis des choses mauvaises. Des fois, tu te dis « Osti de trou de cul ». Tsé, c'est un beau métier et tout.

Ainsi, en situation d'intervention, certaines situations ou certains chocs des valeurs peuvent amener une intervenante ou un intervenant à exprimer un jugement sur la situation ou sur des éléments précis de la situation. Il importe donc que ceux-ci en soient conscients, questionnent et tentent de comprendre ces aspects, pour éviter de perpétrer ce genre de jugement à l'égard d'une personne, d'une famille, mais également par rapport à une communauté ethnoculturelle précise. Cependant, la relation d'aide nécessite la prise en compte des valeurs culturelles des familles afin de comprendre la réalité culturelle dans laquelle l'élève évolue. Toutefois, certaines situations allant à l'encontre des valeurs des intervenantes et intervenants, mais également de la société, peuvent amener à émettre des jugements pour le bien-être de l'enfant :

S7 : C'est une petite fille qui volait souvent. [...] Mais elle se fait frapper et par son père et par sa mère et elle est arrivée super maganée. Ça, c'est venu me chercher. Puis, quand j'ai rencontré le père, il m'a dit « oui, mais vous savez, dans ma culture. » Là je lui ai dit « Non non non non non ! Moi, j'en connais plein des immigrants de votre culture et il n'en a pas un chez qui ça passerait le type de châtiment corporel que vous avez fait. On ne parle pas de la même affaire. On ne parle pas d'une petite correction, votre fille, elle est blessée ». Puis j'ai signalé à la DPJ. [...] Des fois, il faut les remettre sur terre par rapport à leur culture parce que je trouve que des fois ça peut être une excuse facile. « Vous êtes raciste ». « Woo minute ! Il n'y a pas personne de raciste ici ».

Ainsi, la confrontation des valeurs amène également les intervenantes interrogées à adopter une perspective éducative dans leurs interventions à l'égard des parents ou des familles.

Enfin, en présence d'une méconnaissance des cultures et des codes culturels, les psychoéducatrices et psychoéducateurs doivent avoir une vigilance constante pour ne pas reproduire certains mécanismes de jugement de la différence dans leurs interventions, mais également pour veiller à ce que cela ne se manifeste pas non plus

auprès des enseignantes et enseignants par exemple. Voici quelques extraits témoignant de cette attention particulière nécessaire :

S2 : Mais des fois, ce n'est pas évident de gérer tout cela. Et de départager les stéréotypes. Par exemple, il y a des jeunes des fois qui ne regardent pas dans les yeux quand on leur parle. On peut interpréter cela comme de l'impolitesse, mais pour eux, c'est comme cela. Au contraire, c'est du respect [pour eux]. Mais on leur dit : « Ici, tu peux me regarder dans les yeux. Je sais que ce n'est pas évident, dans ta famille tu ne peux pas, mais ici tu peux. C'est même un signe de respect alors c'est pour ça que j'aimerais que tu arrives à me regarder dans les yeux pour que tu vois le sérieux de ma position ». On nomme les différents codes culturels.

S7 : « Mon enfant, ça va très bien, il est à l'école, il est heureux ». « Oui, mais madame votre enfant a 15 ans puis il ne sait pas lire ni écrire » et ça ne les dérange pas. Donc, il faut que tu y ailles avec une autre approche, parce que ça ne donne rien de marteler sur l'académique. [il y a une incompréhension culturelle] parce que ça rentre pas dans la tête des profs ça que pour eux, c'est pas important. C'est pas que c'est pas important, c'est que dans leurs têtes, ils ont toute la vie pour faire ça [leur éducation]. Ce n'est pas important là et maintenant. Là et maintenant, l'important pour elle c'est que son enfant est souriant, il est heureux et en sécurité. C'est tout. Elle, elle a comblé ses besoins et elle trouve qu'elle fait une bonne « job » de mère. Toi, tu trouves qu'elle n'a pas d'allure, mais c'est ça. On est dans un choc de valeurs.

En somme, il a été constaté que la formation interculturelle et l'expérience actuelle des psychoéducatrices rencontrées peuvent contribuer à faciliter l'intervention en milieu scolaire pluriethnique, mais qu'elle ne protège certainement pas d'une part, des inconforts possibles face aux valeurs potentiellement divergentes des familles issues de l'immigration et d'autre part, des jugements possibles lors d'interventions pouvant amener s'ils ne sont pas pris en compte, la mise en place de mécanismes d'ignorance ou de dévalorisation inconscients comme le préjugé, le stéréotype, etc.

Cependant, il importe également de vérifier en fonction des formations reçues, de l'expérience professionnelle, des difficultés et des inconforts possibles, quel est le sentiment de compétence ressenti par les psychoéducatrices interrogées.

5.2.5 Le sentiment de compétence en contexte pluriethnique

Le cœur de la présente recherche réside dans l'acquisition de connaissances concernant le sentiment de compétence interculturelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans le cadre de leur travail en contexte scolaire pluriethnique. Ainsi, les participantes ont été invitées à s'exprimer à cet égard.

5.2.5.1 Le sentiment de compétence perçu

À la question « Vous sentez-vous assez outillé pour faire face aux défis qu'engendre la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique ? » il a été constaté qu'une majorité des répondantes ont mentionné se sentir assez outillées pour pratiquer en milieu pluriethnique. Les raisons qui sont toutefois évoquées afin de légitimer ce sentiment varient d'une personne à l'autre. Cependant, quatre éléments sont ressortis des propos des psychoéducatrices interviewées. D'une part, certaines justifient leur sentiment par le fait qu'elles travaillent avec beaucoup de partenaires, de collègues de diverses origines et organismes pouvant répondre à leurs questions, d'autre part, certaines ont plutôt mis de l'avant le fait qu'elles avaient accumulé de l'expérience faisant en sorte qu'elles se sentaient plus outillées pour œuvrer en contexte pluriethnique :

S2 : Moi, je me sens outillée. Ouais. [...] J'ai beaucoup de partenaires qui m'aident. C'est multiethnique aussi dans les partenaires. Comme l'éducatrice qui travaille au local de retrait, c'est une femme voilée. Des fois, je lui pose des questions. « Qu'est-ce que tu penses de ça et ça ? ». Je me sers des différentes cultures autour de moi. Il y en a qui vont à l'église. Il y en a qui sont plus pratiquants aussi. J'ai des professionnels sur lesquels je peux m'appuyer.

S4 : C'est sûr que je vous dirais que je me sens outillée [...] oui, je pense que je le suis pas mal, parce que je pense que je me fie pas mal sur le communautaire, les CLSC. Je ne suis pas toute seule quoi. Je ne me sens pas dépassée.

Enfin, un peu moins fréquemment, il a été mentionné les connaissances comme raisons pour justifier le sentiment de compétence et enfin, le fait d'en apprendre beaucoup des personnes aidées lors des interventions sur la réalité des familles immigrantes :

S1 : Oui. Je dirais que les élèves m'apprennent beaucoup. Par leur valeur, leur culture et tout ça. Les parents aussi. Ce qui fait en sorte que j'en apprends à chaque année, à chaque jour avec les élèves. Je pense que mon école par rapport à leur façon de fonctionner, c'est vraiment d'être sur le terrain. C'est comme ça qu'on peut avancer et mieux comprendre et être capable de faire du dépistage et mieux saisir les enjeux. [...]

S8 : Oui, je me sens quand même assez outillée par mes connaissances, par mes collègues. J'ai des ressources. J'ai un TS, un éducateur. On fait beaucoup affaire avec des organismes...

Cependant, certaines personnes rencontrées ont nuancé leurs propos en mentionnant notamment qu'il y a toujours quelque chose à approfondir, à apprendre, mais qu'elles se sentaient bien outillées malgré tout. Une seule participante a avoué ne pas se sentir assez outillée pour faire face aux défis qu'engendre la pratique en contexte pluriethnique :

S2 : Bien... Je ne peux pas dire que je suis outillée sur... Je suis peut-être outillée à 40 %. Ouais. [I: Donc, il y a une part d'incertitude dans tout cela?] Oui.

Même si une seule participante avoue d'emblée ne pas se sentir assez outillée, il demeure parmi les participantes ayant affirmé se sentir assez outillées, celles ayant plus d'années d'expérience avaient une légère tendance à justifier leurs propos par leur expérience, tandis que celles cumulant moins d'années d'expérience ont davantage justifié leur sentiment, notamment par la présence de ressources autour d'elles.

De plus, les psychoéducatrices interrogées mettent tout de même de l'avant les éléments leurs manquants afin se sentir mieux outillées pour faire face aux défis qu'amène la pratique en milieu pluriethnique.

5.2.5.2 Les éléments à approfondir pour se sentir plus outillés

L'analyse des propos révèle des éléments variables quant aux besoins exprimés par les psychoéducatrices interviewées afin de se sentir mieux outillées à intervenir auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration. En effet, les besoins touchent les divers niveaux d'apprentissage décrit auparavant dans le cadre conceptuel, soit les connaissances, les attitudes et les habiletés qui composent l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Cependant, dans tous les cas, aucune tendance concernant les éléments à approfondir ne semblait se dégager au regard des données sociodémographiques des participantes, notamment le nombre d'années d'expérience ou l'âge de celles-ci. Ainsi, les éléments soulevés par les participantes dépendent probablement d'autres facteurs, comme des

situations expérientielles particulières qui n'ont pas été forcément abordées en entrevue.

Ainsi, il a été fréquemment mentionné par les professionnelles interrogées, un besoin d'en connaître davantage sur les cultures et ce qui les caractérise, en plus d'en connaître plus sur la réalité immigrante et le parcours migratoires :

S6 : C'est sûr que ... Oui. Je ne connais pas chacune des cultures, il y a en a plusieurs. Il y a tout le temps plein de choses à apprendre. C'est sûr que nous en offrir...on pourrait s'enrichir [connaissance des cultures]. [...] Bien oui, parce que la culture, ça nous aide à nous enligner dans notre intervention.

S8 : Comme je te dis,... à mettons que tu veux connaître plus les coutumes, les us [...] Oui, parce que des fois on est un peu perdu. « Bon c'est quoi la langue ourdou », comment ... Musulman, pas musulmans. Lui est Indien, il ne peut pas se marier avec...Des fois, c'est comme beaucoup, c'est beaucoup d'informations à aller chercher. Des fois, ... « tsé », moi j'aime ça quand on parle d'une communauté. C'est quoi son histoire, c'est quoi les valeurs, la religion. C'est quoi le mode de vie l'à bas ?

Certaines répondantes ont davantage mentionné des éléments pouvant être reliés à l'acquisition d'attitudes afin de reconnaître et prendre en compte l'identité et l'histoire personnelle de la personne aidée, mais aussi à prendre conscience de soi et de ses propres biais, valeurs et préconceptions comme en témoigne cet extrait :

S2 : Moi si je voyageais, j'irai jamais dans un pays où la femme est inférieure à l'homme où la femme n'a pas le droit de vote et... j'irais dans des pays où il y a des valeurs de respect et d'égalité, plus occidentaux. [...] Donc des fois, il y a des cultures qui ne m'attirent pas parce que je trouve qu'il y a un manque d'ouverture. Mais je dois quand même me renseigner parce que dans cette culture, il y en a qu'ils ne veulent pas ça. Qui veulent que ça change. Ils sont contrôlés par des dictateurs, mais ça m'intéresse quand même leur culture, mais ça demande un effort intellectuel. [...] *[OK, mais pour vous sentir mieux outillé, vous considérez que c'est important d'aller quand même creuser cela. Et c'est*

ce que vous auriez besoin en fait, c'est ça ?] Bien ouais. Idéalement, je lirai le Coran. Quelqu'un qui me dirait quelque chose. Je dirais non, ce n'est pas cela qui est écrit. Ça ne respecte pas les droits humains. Ou l'égalité des sexes. Prends-le comme tu veux, mais... je pourrais avoir un meilleur bagage critique par rapport à ça.

Enfin, d'autres répondantes ont identifié un besoin quant aux approches à privilégier auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration :

S3 : Les techniques d'entrevue. Les techniques d'entrevue pour essayer de mieux aller chercher les informations aux parents sans qu'ils se sentent jugé ou...des fois de faire le parcours migratoire avec les parents c'est pas toujours facile. Ça va chercher des émotions. Des fois, d'avoir des outils qui sont concrets.

S8 : Oui, mais moi, je me dis que si on a une vision de comment... juste d'être capable de dire, « OK c'est quelqu'un d'autre qui vient d'ailleurs, peu importe ... on va aller chercher l'information, on va questionner, on va avoir une autre approche», puis ça... cela va nous aider. C'est plus une façon d'intervenir que de savoir spécifiquement...[...] Ça peut être difficile déjà par rapport à la problématique, mais d'avoir de l'empathie par rapport aux autres cultures et dire qu'il n'y a pas personne mieux que d'autres. C'est comme, ils ont leur façon de fonctionner et des fois, ils fonctionnaient très bien avec ça [avant]. Qu'est-ce qui fait que c'est dysfonctionnel, c'est que ça ne fonctionne pas pareil ici.

Autrement, une participante s'est démarquée en adoptant un discours se rapprochant d'une conception de l'acquisition de la compétence interculturelle non statique qui doit être continuellement réactualisée et renouvelée :

S3 : Je me sens outillée, mais je ne pense pas que je vais l'être assez. Je pense qu'avec les années le contexte change. Oui, nous avons des nouveaux immigrants. Là, on a beaucoup d'enfants qui sont nés au Québec, mais qui viennent de parents [nés ailleurs]. Éventuellement ça va changer aussi. Peut-être que ça va métisser aussi. Peut-être que ça va faire changer les choses, mais non, je pense que peu importe pour toute intervention, nous ne sommes jamais

assez outillés. Nous avons toujours besoin d'un peu plus et dépendamment du contexte dans lequel on travail. On doit toujours chercher un petit quelque chose de plus qui peut nous aider.

Toujours concernant l'acquisition de la compétence interculturelle, il a été remarqué dans l'analyse que pour les psychoéducatrices questionnées, la considération de la réalité de l'autre (la personne aidée) demeure un défi et nécessite de revenir à leurs formations et documents de référence pour se souvenir d'éléments à considérer dans leur analyse de la réalité de la personne aidée. Voici un extrait à ce propos :

S3: C'est sûr que je n'ai pas d'approche spécifique. C'est qu'on a beaucoup de formation nous à la commission scolaire pour l'intervention auprès des familles issues de l'immigration, les parents difficiles ou quoi que cela soit. Il donne beaucoup de trucs sur les codes. Je ne pourrai pas te dire, mais code d'une origine précise, mais ce qui différencie un peu nos façons québécoises d'aborder les problèmes, ou d'entrer en interaction avec les parents qui nous oriente vers des fois des choses qu'on peut faire qui peuvent être mal interprétées parce que dans leur culture ça ne fonctionne pas comme ça. [...] C'est un peu une technique d'intervention, mais je n'ai pas... non, d'approche. Non. Premièrement, il faut s'en souvenir parce que ce n'est pas instinctif chez nous. Il faut se le rappeler ou, se rasseoir, et voir notre feuille pour l'avoir en tête parce que c'est sûr que dans l'action, dans nos journées qui passent vite quand on a le parent on veut aller droit au but. Donc il faut s'arrêter et prendre le temps d'y réfléchir. Par ce que si on pense que c'est instinctif, non c'est difficile. Ce n'est pas dans la façon de faire habituelle.

En somme, au regard des présents résultats quant aux interventions des psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte scolaire pluriethnique, leur travail au quotidien n'est certes pas une mince tâche. La nature même de leur rôle implique une adaptation constante face aux diverses problématiques, mais le contexte pluriethnique amène son lot de difficultés et des interventions qui ne sont pas sans heurt parfois.

Le prochain chapitre présente la discussion concernant les résultats obtenus. De plus, les objectifs visés dans le cadre de la recherche sont examinés et des pistes de recherche à venir sont présentées à la lumière des défis et des difficultés soulevées lors de l'analyse des propos de la présente recherche.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats au regard de la recension des écrits et du cadre théorique de la recherche. Plus précisément, des liens sont établis entre les résultats présentés dans le chapitre précédent et ce qui est présenté dans le cadre comme les connaissances actuelles sur le sujet. Afin de faciliter l'établissement des liens entre les résultats et les éléments théoriques, la même nomenclature a pratiquement été utilisée dans le chapitre traitant des résultats.

En considération des résultats issus de l'analyse des données effectuées dans le cadre de ce projet doctoral, il importe également d'examiner les divers objectifs fixés dans la réalisation de cette thèse et ultimement répondre à la question de recherche soutenant les différentes étapes de recherches effectuées et visant une compréhension riche de la perception des psychoéducatrices et psychoéducateurs dans leurs interventions auprès d'une population de jeunes issus de l'immigration.

Dans ce chapitre, quelques pistes de recherche possibles sont présentées afin de susciter la réflexion et ultimement améliorer et faciliter les pratiques interculturelles des psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire pluriethnique.

6.1 L'interprétation des résultats

6.1.1 Les types d'intervention des psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire et leurs tâches

Concernant les types d'intervention, il a été constaté à partir des données recueillies lors des entrevues que les PNE en psychoéducation en milieu scolaire sont amenés à varier leurs approches lors de leurs interventions, dont celles d'intervenir de manière universelle, ciblée et individuelle. Ces divers moyens d'intervention de la part des psychoéducatrices et psychoéducateurs correspondent d'ailleurs à ce que l'Ordre définit comme étant l'action d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur en contexte scolaire, car il indiquait dans son guide de référence *Le psychoéducateur en milieu scolaire* (2012) que :

L'action du psychoéducateur en milieu scolaire s'inscrit dans son champ d'exercices. Elle cible l'élève qui présente des difficultés d'adaptation en se préoccupant du contexte dans lequel il évolue. Le mandat qui lui est confié par le ministère de l'Éducation du Québec (2002), en tant que membre des services éducatifs complémentaires, le conduit à soutenir les élèves en difficulté d'adaptation ou à risque de rencontrer des échecs dans leurs différents apprentissages, tant scolaires que sociaux. Ces élèves peuvent être intégrés à différents groupes ou lieux : la classe ordinaire, la classe répit, considérée comme mesure intermédiaire, la classe spécialisée ou à effectifs réduits, appelée classe-ressource ou classe d'appoint, l'école spécialisée. L'intervention du psychoéducateur peut prendre place en tous ces lieux. Elle peut aussi, dans une optique de prévention, s'adresser à l'ensemble des élèves d'un groupe ou d'une école. (OPPQ, 2012, p.16)

Le rôle et les manières d'intervenir auprès des élèves proviennent également du type de formation dispensée actuellement dans les universités québécoises et qui, tel que spécifié antérieurement, vise :

...le développement cognitif, affectif et social des personnes - enfants, jeunes et adultes - sur les difficultés d'adaptation et la psychopathologie, [...] sur les méthodes d'intervention (individuelle, de groupe, auprès de la famille et en situation de crise) propres à la psychoéducation, sur l'accompagnement d'équipes.... (OPPQ, 2014).

Ainsi, la formation en psychoéducation porte notamment sur les méthodes d'interventions, mais comme le précise l'OPPQ (2014), l'accompagnement d'équipe est également considéré dans la formation.

Il a également été mentionné dans le chapitre V que le rôle-conseil pratiqué par les psychoéducatrices interrogées se distingue des trois autres approches précédemment mentionnées de par son aspect indirect. Consistant à apporter de l'accompagnement et du soutien auprès des divers membres du personnel œuvrant directement auprès des élèves, ce rôle n'est pas sans rappeler que selon Laliberté (1995), la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est l'un de ces professionnels non enseignants qui a fait son apparition dans les écoles québécoises afin de soutenir les enseignants dans leurs tâches et les élèves dans leur apprentissage. Ainsi, les PNE en psychoéducation en milieu scolaire sont amenés à prodiguer des conseils et des recommandations quant à diverses mesures pouvant être mises en place dans les classes ou dans l'école ou approches à privilégier avec certains élèves. Lié à cette tâche de rôle-conseil, l'OPPQ a d'ailleurs publié en octobre 2015 dans sa publication *La pratique en mouvement*, un dossier abordant précisément l'exercice du rôle-conseil et ses différentes facettes. Ainsi :

Lorsqu'il exerce un rôle-conseil, le psychoéducateur cherche à favoriser chez un intervenant, un groupe d'intervenants ou une organisation, une réponse adéquate aux besoins d'intervention psychoéducative manifestés par un sujet ou un groupe de sujets. Sa préoccupation première demeure donc le sujet ultime de l'intervention. C'est toutefois par l'intermédiaire d'un tiers que le psychoéducateur influence la situation problématique (Caouette, 2015, p.9).

Plus concrètement, Valiquette et Labrosse (2015) mentionnent que la psychoéducatrice ou le psychoéducateur est sollicité afin de soutenir divers intervenantes et intervenants face à une situation problématique et complexe :

La personne qui exerce un rôle-conseil devrait, dans un premier temps, être en mesure de faire une bonne analyse de la demande et de la situation. Son rôle est ensuite de faciliter le processus de changement ou de recherche de solutions dans le système en question, et ce, en s'appuyant sur ses ressources. Pour ce faire, plusieurs actions sont possibles : faciliter les remises en question, proposer de nouveaux éléments, aider le demandeur à porter un regard nouveau sur la situation, apporter des nuances, aider à prendre du recul. Ces actions n'atteindront leur but que si le conseiller arrive à établir une relation de confiance avec le demandeur afin de travailler dans un esprit de collaboration et de l'accompagner dans sa recherche de solutions (p.11).

Ce sont précisément ces éléments de recherche de solutions, de propositions de nouveaux éléments à une situation, de nouveaux regards sur la situation qui ont été soulevés par les participantes lors de la description de leur rôle-conseil. Ainsi, à la lumière des propos de celles-ci, il est possible de comprendre que ce rôle-conseil semble constituer en soi un autre type d'intervention le distinguant des interventions de type universel, ciblé et individuel. De plus, tel que mentionné dans les résultats, le rôle-conseil semble occuper de plus en plus de place dans les tâches quotidiennes des psychoéducatrices et psychoéducateurs selon quelques répondantes. Cet élément a d'ailleurs été relevé par l'ordre professionnel en précisant que « l'évolution récente de la profession semble indiquer qu'un nombre important voire croissant de

psychoéducateurs sera appelé à jouer un rôle-conseil au sein de leur établissement » (Caouette, 2015, p.9).

En somme, de par la nature même de ce rôle-conseil qui implique de procéder à une analyse juste des demandes et des particularités des situations, en contexte pluriethnique, il importe que les psychoéducatrices et psychoéducateurs fassent preuve de leadership. En effet, un peu comme les directions d'établissement, de par ce rôle, il importe de démontrer qu'elles et qu'ils sont capables à s'adapter au pluralisme culturel, à promouvoir l'équité, à soutenir la diversité ethnoculturelle et à mobiliser le monde scolaire de par les conseils prodigués, et ce, pour le bien-être des jeunes aux prises avec des difficultés d'adaptation et notamment ceux issus de l'immigration.

Il importe également de rappeler que selon les psychoéducatrices interrogées, elles consacrent une part non négligeable de leur travail à la rédaction de rapports et de paperasses multiples. En effet, un dossier doit être ouvert par une psychoéducatrice ou un psychoéducateur lorsque son intervention :

Relève de son champ d'exercices et de ses compétences; cherche à amener un changement chez la personne, le groupe ou dans le milieu, en réponse aux besoins exprimés; comporte, ou comporte possiblement, la collecte ou la révélation d'informations confidentielles; s'inscrit dans un projet structuré et n'est pas une intervention ponctuelle (Roy, 2015, p.13).

De plus, il a été soulevé en entrevue par les participantes qu'en plus de la tenue de dossiers, elles sont fréquemment impliquées dans l'élaboration des plans d'intervention puisque ces derniers connaissent parfois beaucoup mieux les jeunes faisant l'objet du plan d'intervention que la direction elle-même a établi, selon l'article 96.14. de la Loi sur l'instruction publique qui stipule que :

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents (MEQ, 1997, 96.14)

Aussi, il importe de mentionner que la participation des psychoéducatrices et psychoéducateurs aux plans d'intervention s'inscrit d'ailleurs dans l'une des activités réservées à la pratique de la psychoéducation au Québec selon le Code des professions, soit « évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique » (Office des professions du Québec, 2013). Ainsi, leur participation à l'élaboration des plans d'intervention n'est guère surprenante, de par leur connaissance de l'enfant et de leur expertise.

6.1.2 Les caractéristiques personnelles dans la pratique de la psychoéducation

En entrevue, les personnes interrogées ont été amenées à s'exprimer sur les caractéristiques personnelles d'une part, qui favorisent la pratique et d'autre part, celles qui nuisent à la pratique de la psychoéducation.

Il importe de rappeler que les cinq caractéristiques personnelles identifiées et contribuant à une bonne pratique de la psychoéducation étaient : 1) avoir une grande capacité d'adaptation ; 2) être en mesure de poser ses limites; 3) avoir la capacité à

établir de bonnes relations et travailler en équipe; 4) avoir de l'empathie; et 5) avoir de l'écoute. Ces caractéristiques rejoignent les travaux de Couture (2012) qui rapporte que selon

Forrester et ses collègues (2012) [...] intéressés aux compétences pouvant réduire la résistance des parents qui reçoivent des services en contexte d'autorité [...] privilégient l'écoute, le respect, la communication empathique et la discussion de manière claire et transparente de la situation de compromission (Dumbrill, 2011; Dutt & Phillips, 2010; Pine & Drachman, 2005) (Couture, 2012, p.43).

En contrepartie, les participantes ont identifié la rigidité et la contagion émotionnelle comme élément nuisant à une bonne pratique de la psychoéducation. D'ailleurs, le manque de détachement émotionnel (contagion émotionnelle) semblait constituer un défi à relever, et ce, indépendamment du niveau d'expérience professionnelle des personnes participantes à la recherche. Ainsi, l'aspect émotif de la nature humaine est essentiel dans la pratique de la psychoéducation et ce, afin de faire preuve notamment d'écoute et d'empathie envers les personnes aidées. Cependant, selon les propos recueillis, il importe que les psychoéducatrices et psychoéducateurs arrivent à poser leurs limites tant au niveau professionnel qu'émotif. À ce propos, l'OPPQ (2012) mentionnait que :

Le psychoéducateur n'est pas à l'abri de situations plus difficiles qui le confrontent dans ses valeurs et opinions ou qui ont chez lui des résonances affectives plus intenses. [...] Inévitables, ces expériences exigent de prendre un certain recul ou d'avoir recours à de l'aide. Disposer d'un temps, en dehors de l'action pour réfléchir sur sa pratique ne peut être que bénéfique. Les rencontres d'échange, de concertation ou de développement professionnel entre psychoéducateurs constituent des moyens privilégiés permettant ce recul et ce ressourcement. (OPPQ, 2012, p.27).

Ceci fut d'ailleurs réactualisé dans l'article de Gagnier et Gagnon (2014), où ils mentionnent que :

La pratique réflexive est facilitée par la supervision clinique, la formation continue, les échanges avec les collègues. La prise en compte des meilleures pratiques, la reconnaissance des émotions et le recul critique doivent être conjugués pour éviter de stéréotyper les interventions et pour faciliter les ajustements mutuels (p.12).

Il importe de rappeler que cette nécessité de rencontres et d'échanges entre professionnels a d'ailleurs soulevé le fait d'être amené à travailler constamment avec divers acteurs, notamment d'autres psychoéducatrices et psychoéducateurs ; des occasions d'échanges où il est possible de prendre du recul face à une situation qui peut être déstabilisante. Malgré les possibilités d'échanges entre professionnels, il reste que la contagion émotionnelle face à des situations perturbantes et déstabilisantes demeure un défi chez les personnes interrogées.

Ainsi, la notion de pratique réflexive nécessite d'être davantage considérée notamment en raison du contexte scolaire actuel où tout se bouscule et laisse peu de temps au quotidien comme rapporté dans les résultats par les psychoéducatrices. Cette situation d'urgence constante ajoutée aux diverses difficultés soulevées par les psychoéducatrices, soit le manque de connaissances, les conflits de valeurs, la justification des interventions, etc. rendent le recul nécessaire plus ardu et difficile afin d'analyser ses propres interventions auprès d'une population diversifiée, et plus précisément d'appliquer les différentes étapes d'une pratique réflexive. Ces éléments problématiques du quotidien des psychoéducatrices et psychoéducateurs ne sont pas sans rappeler certains éléments identifiés par Lenoir (s.d.) et pouvant nuire à la pratique réflexive, c'est-à-dire le peu de temps disponible de même que le peu d'échanges et de débats avec les collègues. Bien qu'il ait été mentionné dans les résultats que toutes les psychoéducatrices participantes bénéficient d'un réseau

d'échange au sein de leur commission scolaire d'attache, il peut être intéressant de se demander si la fréquence de ces rencontres est suffisante pour amorcer un processus continu de pratique réflexive concernant leurs interventions auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration. Toutefois, l'analyse des données a révélé que pour de multiples raisons évoquées précédemment, il ne semble pas toujours évident d'avoir une pratique réflexive. Cependant, les psychoéducatrices et psychoéducateurs de même que toutes les intervenantes et tous les intervenants ou les membres du personnel scolaire auraient intérêt tel que mentionné au chapitre 5 à considérer sérieusement ce processus de «remise en question» et ce, afin de favoriser, selon les travaux de Lenoir (s.d.) présenté dans le cadre conceptuel de cette thèse, le développement de leurs compétences professionnelles; la remise en question des principes et des valeurs qui sous-tendent ses pratiques (intentions, modalités, ressources, etc.) notamment auprès d'élèves et de familles immigrantes; la prévision des effets de sa pratique sur une population issue de l'immigration et la compréhension de la spécificité singulière de chaque élève pour adapter ses actions. Cette considération est d'autant plus pertinente et nécessaire, au regard de certains propos recueillis où il était fait mention des difficultés d'établissement d'une relation de confiance et d'approches avec certaines familles issues de l'immigration dans le contexte scolaire québécois actuel où la productivité et la rapidité des interventions sont la règle.

6.1.3 Les types de difficultés rencontrées chez les jeunes

Au chapitre précédent, il est mentionné que les psychoéducatrices interrogées sont amenées à intervenir de plus en plus fréquemment auprès de jeunes vivant de l'anxiété. Il avait également été mentionné que c'était le type de problèmes le plus souvent identifié.

La prévalence et l'augmentation de l'anxiété chez les jeunes notées par les répondantes ne sont guère surprenantes considérant le fait que le stress et l'angoisse constituent l'une des préoccupations importantes des jeunes selon un sondage national réalisé par Jeunesse, j'écoute (2015) où il est mentionné que :

Les ados sont stressés. À 42 %, le stress est le sujet de préoccupation le plus important après les notes et les devoirs (49 %) chez les adolescents en général. En vieillissant, leur niveau de stress continue de croître. À 13 ans, 27 % des jeunes ont rapporté des préoccupations liées au stress, mais à 18 ans, on atteint 50 %. Les filles ont tendance à éprouver du stress et de l'anxiété un peu plus que les garçons (45 % comparativement à 39 %), tout comme les ados anglophones (43 %) comparativement aux ados francophones (37 %). (p.6)

Les jeunes ne sont pas les seuls à s'inquiéter concernant leur niveau de stress, mais les parents également comme le révèle un récent sondage de la Firme Léger où il est mentionné que le « stress est loin d'être un phénomène d'adultes : 45 % des enfants sont stressés au quotidien, selon leurs parents. Si l'on décortique les résultats selon l'âge, le taux de stress grimpe même à 60 % chez les adolescents de 12 à 17 ans » (Archambault et Blais, 2015). Ainsi, à la lumière de ces chiffres, il n'est pas étonnant de constater que cette problématique occupe de plus en plus de place dans les interventions des psychoéducatrices ayant participé aux entrevues.

Quant à la distinction selon le sexe, il a été mentionné dans le chapitre des résultats que les psychoéducatrices interrogées rencontrent plus de garçons que de filles et ce, dans une proportion de 2/3. Ce constat rejoint ceux de Toussaint *et al.* (2012) qui avaient constaté la même chose quant à la fréquentation des divers services professionnels à l'école :

Au niveau de la tâche des professionnels, plusieurs répondants ont mentionné que les garçons étaient plus nombreux que les filles à utiliser les services des professionnelles et professionnels non enseignants concernant des difficultés scolaires, des troubles ou des problèmes de comportement. (p.85)

Les résultats de la présente thèse révèlent également que les élèves semblent quelque peu se distinguer selon le sexe en ce qui à trait aux problématiques vécues, selon les répondantes. D'après les répondantes, les raisons de consultation en psychoéducation pour les garçons concernent davantage les problèmes ou les troubles du comportement tandis que les filles éprouvent davantage de problèmes dans les relations interpersonnelles, etc. Ce sont d'ailleurs là, les mêmes motifs de consultation qui distinguaient les garçons des filles dans la recherche de Toussaint *et al.* (2012) qui mentionne que « les problématiques des garçons concerneraient davantage les difficultés scolaires, les troubles ou les problèmes de comportement, tandis que, pour les filles, les problématiques rencontrées sont liées aux relations interpersonnelles » (Toussaint *et al.*, 2012, p.86).

6.1.4 La psychoéducation en contexte pluriethnique

6.1.4.1 Les défis associés à la pratique en contexte pluriethnique

Caractéristiques des élèves et difficultés associées à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration

À ce niveau, il a été vu que ce n'est pas dans la manifestation comportementale que les élèves issus de l'immigration se distinguent, mais bien dans les motifs de ceux-ci de même que dans la manière d'intervenir auprès d'eux et surtout auprès de leurs

familles. À cet égard, Toussaint *et al.* (2012) relevaient déjà un peu la même perception chez les divers acteurs interrogés dans le cadre de leur recherche, en rapportant un extrait d'entrevue qui soutient la perception actuelle des psychoéducatrices rencontrées dans le cadre de la présente recherche et ce, quant à une non-différence dans les types de problèmes des élèves issus de l'immigration et les élèves non issus de l'immigration: « Je pense qu'un jeune, de toute façon, qu'il soit noir, blanc, mauve, jaune, vert, etc. ils ont les mêmes problématiques» (Toussaint *et al.*, 2012, p. 80). Ce qui est connu dans la littérature est qu'une telle attitude maintient le statu quo et le fait de ne pas tenir compte de la différence n'est pas formateur et dénote une tendance à ne pas être intéresser ou impliquer (Sue, 2015 ; Paone, Malott et Barr, 2015).

Cependant, concernant les caractéristiques des élèves et les difficultés associées à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration, les psychoéducatrices interviewées ont identifié des différences liées à l'établissement d'une relation de confiance et de la communication et ensuite au niveau des valeurs et modes de pensée liés à la famille et à la culture lors de leurs interventions.

En ce qui concerne l'établissement d'une relation de confiance et de la communication, il a été mentionné que selon les participantes, la présence d'une méconnaissance et d'une méfiance chez certains parents issus de l'immigration, nécessite de leur part d'expliquer de manière plus précise les problèmes rencontrés par les enfants de ces familles, les services disponibles à l'école, le rôle de ceux-ci et des professionnels intervenant auprès des leurs enfants, les interventions qui pourraient être effectuées ou qui sont effectuées, etc. Il a été mentionné que beaucoup d'énergie semble être déployée par les psychoéducatrices afin d'établir une relation de confiance avec certaines familles issues de l'immigration et qui constitue un des défis

majeurs associés à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration et de leurs familles. À ce propos, Couture (2012) mentionne que :

Désy et ses collaborateurs (2005) nomment ce qui caractérise les interventions auprès des familles immigrantes. Celles-ci requièrent plus d'échanges entre les intervenants à l'intérieur de l'organisme, plus de collaboration avec les partenaires externes, ainsi que de la souplesse et de la patience par rapport aux résultats attendus. Plusieurs auteurs rapportent qu'il y a plus d'informations à transmettre aux familles, notamment sur le rôle de la protection de la jeunesse, et qu'il y a plus de situations de médiation ou de négociation entre les membres de la famille ou entre ces derniers et l'intervenant (Désy *et al.*, 2005 ; Lewig *et al.*, 2010) (Couture, 2012, p.44).

Pour leur part, Pouliot, Gagnon et Pelchat (2016) rapportent que selon l'étude de Battaglini (2005) le même constat est effectué quant à l'implication nécessaire lors d'intervention auprès de familles issues de l'immigration :

Une étude réalisée par Battaglini (2005) sur les services de première ligne et les populations immigrantes rapporte aussi que les intervenants s'entendent pour dire que le rythme des interventions est différent lorsqu'elles sont faites auprès des personnes issues des communautés ethnoculturelles. Les interventions sont plus longues en raison des barrières linguistiques et du recours à des interprètes ainsi qu'en raison des heures supplémentaires nécessaires pour établir un lien de confiance et expliquer le rôle des intervenants (Pouliot, *et.al.*, 2016, p. 13).

Pour leur part, Toussaint *et al.* (2012) mentionnent concernant les interventions des professionnelles et professionnels auprès d'élèves issus de l'immigration et de leurs familles qu'il y a notamment des différences dans les perceptions du sens de l'intervention professionnelle par les élèves et les familles issus de l'immigration en citant Bataille, Mc Andrew et Potvin (1998). Ces auteurs constataient déjà en 1998 une « incompréhension culturelle grandissante entre les professionnels de l'éducation et certains élèves et parents » (Bataille, Mc Andrew et Potvin, 1998, p. 130). Plus récemment, Vatz Laaroussi et Rachédi (2013) mentionnaient également que « les

relations familles immigrantes-école sont le plus souvent vues comme un problème ou, à tout le moins, comme une méconnaissance mutuelle » (Vatz Laaroussi et Rachédi, 2013, p.1). Cette différence constatée dans la perception des services professionnels peut ainsi être négative et être représentée par de la méfiance tel que relevé dans la présente thèse.

Par ailleurs, Toussaint *et al.* (2012) avaient également mentionné que les perceptions ou les représentations professionnelles varient selon l'origine ethnoculturelle (p. 88). En effet, tel que mentionné au chapitre V, selon les participantes de la recherche, les divers services professionnels peuvent être perçus dans certaines communautés ethnoculturelles comme une tentative de violation de la vie privée et l'établissement d'une relation de confiance et de communication devient plus importante et peut être plus ardue. Tout comme Pouliot *et al.* (2016) l'ont constaté dans leur étude menée dans le réseau québécois de santé et des services sociaux, il peut arriver :

Qu'un patient ne donne pas beaucoup de détails à propos de sa situation, par crainte d'une violation de la confidentialité. Il incombe donc à l'intervenant d'établir un lien de confiance et de rassurer les patients quant au respect de la confidentialité » (p.12).

Ainsi, il est également nécessaire et de la responsabilité des psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte scolaire pluriethnique de veiller à établir une relation de confiance avec les élèves et les familles issus de l'immigration et ce, en considérant toutes les sphères de la vie de ces personnes aidées et pouvant permettre une intervention adaptée notamment grâce à la collaboration de ceux-ci

Pour ce qui est des valeurs et des modes de pensée liés à la famille et à la culture, il a été mentionné qu'à ce niveau, les différences concernent notamment, une plus grande considération de la religion et une conception de l'égalité des sexes parfois différente

de la conception de la société québécoise. Il a également été mentionné dans les résultats que ces différences liées aux valeurs amènent notamment chez certains élèves issus de l'immigration un conflit identitaire (famille versus société) qu'il importe de considérer dans l'aide apportée aux élèves issus de l'immigration. D'ailleurs, selon Fiset (2009) :

en contexte interculturel, le processus de socialisation que vivent les jeunes issus de l'immigration devient surtout une acculturation (Claes, 1991) qui conduit les jeunes à se situer et à faire des choix entre des modèles culturels différents et parfois très conflictuels (Malewska-Peyre, 1991) - soit celui de la culture familiale et celui de la culture de la société d'accueil - alors qu'ils n'ont pas encore totalement intériorisé les codes de leur propre culture (Claes, 1991). Il peut en résulter des conflits d'allégeance, des problèmes d'identité ou le rejet de l'une ou l'autre des cultures pour ces jeunes en développement (Claes, 1991). Dans un tel contexte, les élèves issus de l'immigration se retrouvent face à un conflit d'influence entre la famille et l'école (Malewska-Peyre, 1991) et il est très probable, si les acquis transmis par la famille entrent en contradiction avec ceux que l'école veut transmettre, que ce soit l'influence de la famille qui prédomine (Cloutier, 2004) (Fiset, 2009, p.13)

Plus spécifiquement, Pelletier (2010) qui s'est intéressée à la construction identitaire d'immigrantes magrébines au Québec mentionne que :

...plus les possibilités sont infinies dans l'esprit d'un individu, plus il éprouve de la difficulté à choisir ce qui le rend heureux et à définir qui il est. Le défi est d'autant plus grand pour les jeunes femmes que nous avons interrogées puisque les possibilités qui s'offrent à elles les éloignent de la réalité familiale dans laquelle elles ont été élevées. Elles se retrouvent donc devant trois choix : le premier est d'adhérer à la pensée et aux habitudes de leurs parents, et ainsi rester plus honnêtes envers leurs différents entourages et moins tiraillées entre eux. Le deuxième est de décider de se diriger dans un chemin qui ne ressemble pas à celui que leurs familles auraient souhaité pour elles, et ainsi entrer en conflit avec celle-ci. Le troisième serait de simplement éviter les disputes en mentant et en ne laissant pas paraître une grande partie de qui elles sont vraiment, partie qui correspond à leur identité sociale (Pelletier, 2010, p.111).

Ce choix identitaire est certes applicable à la réalité des autres élèves issus de l'immigration également. Ainsi, les professionnelles et professionnels scolaires, notamment les PNE en psychoéducation, se doivent de prendre en considération ces éléments identitaires afin de mieux comprendre le contexte familial et identitaire dans lequel évolue l'élève issu de l'immigration et ce, afin de s'assurer de répondre adéquatement aux besoins de celui-ci malgré des divergences au niveau des valeurs, mais cette fois entre l'élève et la famille vis-à-vis le professionnel qui peut vraisemblablement avoir des difficultés à comprendre et possiblement porter des jugements dans une situation d'intervention. En effet, le cœur de l'intervention réside dans :

une représentation de l'utilisateur en tant que personne unique avec laquelle il importe, entre autres choses, d'établir une relation de confiance, une personne dont les valeurs, les croyances, les préférences et les besoins doivent être pris en compte tout en s'assurant que l'information donnée soit adaptée à son niveau de compréhension (Beach, Saha et Cooper (2006) cités dans Pouliot *et al.*, 2016, p.22).

Il importe également de rappeler que pour ce qui est des valeurs et modes de pensée liés à la famille et à la culture, les participantes à la recherche distinguaient également les familles immigrantes par la grande importance qu'elles accordent à l'éducation abordant même une pression pouvant être exercée par certaines familles issues de l'immigration sur les enfants. À ce propos, il importe de mentionner que l'importance de l'éducation pour les familles immigrantes est également largement identifiée dans la littérature et montre qu'à travers leurs parcours migratoires, « les immigrants espèrent beaucoup dans le système scolaire du pays d'accueil pour la promotion sociale de leurs enfants. Les parents sont même prêts à sacrifier leur propre carrière [...] pour cela » (Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne, 2005, p. 22). Ainsi, cet aspect de la vie des familles issues de l'immigration est important à considérer et cela semble être un élément généralement

interrogé par les psychoéducatrices ciblées dans la recherche lors de leurs interventions.

Difficultés dans la réalisation des tâches lors d'intervention auprès des élèves issus de l'immigration

Il a été mentionné dans les résultats que la tâche des psychoéducatrices et psychoéducateurs comprend son lot de difficultés dans le processus d'aide auprès des élèves issus de l'immigration. À ce propos, les psychoéducatrices ont identifié d'une part, les contextes familiaux et culturels rendant plus complexes leurs interventions et, d'autre part, ce qui leur faisait défaut (manque de connaissances) lors d'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration.

Au niveau des contextes familiaux et culturels rendant plus complexes leurs interventions, il a été mentionné qu'au-delà de la nécessité d'expliquer de manière plus détaillée les divers services et le rôle des professionnelles et professionnels, plusieurs participantes ont identifié la barrière de la langue comme étant un élément freinant considérablement leurs interventions surtout auprès des familles d'immigration récente. Les jeunes apprennent habituellement plus vite le français que leurs parents ce qui les place parfois en situation d'aide familiale afin de comprendre les divers processus administratifs et ce, en tant qu'interprètes (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016), ce qui complexifie l'intervention. Cela peut toutefois nuire à la collaboration des jeunes incluant leurs familles, car les parents peuvent sentir qu'ils ont perdu leur autorité et pourraient ne pas vouloir vivre ce changement de rôles publiquement et donc préfèrent rester à l'écart de l'école. En effet, il semble qu'« une des difficultés les plus souvent rencontrées dans les interactions en contexte interculturel est la barrière de la langue » (Pouliot *et al.*, 2016, p.12). Toutefois,

Toussaint, *et al.* (2012) rappellent que « l'école a la responsabilité d'établir une communication efficace avec les familles particulièrement celles des élèves issus de l'immigration pour le bien des élèves et pour favoriser le suivi parental » (p.84), ce à quoi il est possible d'ajouter la collaboration des parents avec l'école.

Autrement, les difficultés à obtenir la collaboration des parents immigrants ont également été abordées dans les résultats. Il a été écrit précédemment que le manque de collaboration n'est pas nécessairement par manque de volonté de la part des familles immigrantes, mais bien en raison de contraintes multiples liées à l'organisation familiale rendant plus complexe la participation de ces familles avec l'école et ses membres. Cela étant, la prise en compte de ces facteurs d'organisation familiale est importante à considérer. Pour ne pas creuser une distance interculturelle (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016) par une fausse interprétation de leur absence, il est à considérer les conséquences du processus d'intégration en cours dans les familles immigrantes (apprentissage de la langue, apprentissage des valeurs, codes culturels, recherche d'un emploi, etc.) qui complexifient en partie la collaboration et plus largement, les rapports avec les professionnelles et professionnels scolaires, notamment les PNE en psychoéducation. Ces considérations sont d'autant plus importantes puisqu'il est souhaitable que :

...les intervenants connaissent mieux les difficultés liées à l'immigration. La qualité des services s'en trouverait accrue si les intervenants étaient plus sensibles aux difficultés d'intégration culturelle et économique. En outre, une meilleure connaissance des raisons de leur immigration et de leurs conditions de vie dans leur pays d'origine favoriserait les manifestations d'empathie et de patience à leur endroit (Pouliot *et al.*, 2016, p.11).

Cela est d'autant plus important considérant le fait qu'il a été mentionné par les répondantes d'un besoin de connaissance en ce qui a trait au processus d'immigration.

Plus particulièrement, pour ce qui est du *manque de connaissances (des professionnels)* lors d'interventions auprès des familles immigrantes, deux éléments ont été présentés dans les résultats, soit 1) un manque de connaissances des cultures et 2) un manque de connaissances des religions.

En ce qui concerne le manque de connaissances des différentes cultures, certaines psychoéducatrices ont ouvertement affirmé leurs lacunes lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration. Ce manque de connaissances entraîne de multiples questionnements et d'adaptation afin de préserver et respecter la culture des élèves lors des interventions. En effet, il importe aux intervenantes et intervenants d'être conscients de leurs lacunes et d'y remédier afin d'offrir des interventions adaptées aux élèves. À ce propos, Pouliot, Gagnon et Pelchat (2016) mentionnaient que les intervenantes et intervenants interrogés dans leur étude :

...observent un écart culturel qu'ils souhaiteraient pouvoir combler par l'acquisition de connaissances sur les principales communautés ethnoculturelles desservies. Ces connaissances ont trait, par exemple, aux codes culturels sur lesquels reposent les dynamiques familiales, les relations hommes-femmes, le système religieux, le deuil. Ils considèrent que ces informations les aideraient à mieux saisir la présence de traumatismes, de problèmes de santé mentale ou autres, contribuant ainsi à soutenir leur évaluation et leur diagnostic.

Cependant, il est important de mentionner qu'il existe une certaine réserve concernant les formations axées sur les caractéristiques propres à une communauté, car cela risque :

d'entraîner des généralisations et des effets indésirables comme le renforcement des stéréotypes. À l'inverse, d'autres reconnaissent la légitimité de ce besoin pour des intervenants détenant déjà un niveau de formation interculturelle qui les protège en quelque sorte de ces pièges (Pouliot *et al.*, 2016, p.14).

Cette perspective n'est pas à prendre à la légère par les formatrices et formateurs s'intéressant à l'interculturel de même que par les intervenantes et intervenants, d'autant plus que selon Greenfield *et al.* (2001), une des conditions essentielles à la sensibilité culturelle chez les intervenantes et intervenants est la nécessité de reconnaître « la diversité et l'hétérogénéité au sein d'une même communauté ethnoculturelle (éviter d'attribuer à chaque personne des caractéristiques qui sont souvent basées sur des visions stéréotypées) » (cité dans Pouliot *et al.*, 2016, p.10).

En somme, il a été constaté dans les résultats que ce manque de connaissances des psychoéducatrices à l'égard des cultures et des religions, et plus largement des valeurs qui caractérisent certaines familles immigrantes est un élément essentiel à considérer dans l'intervention auprès des élèves issus de l'immigration et de leur famille. Il a également été mentionné que faire abstraction ou ne pas combler adéquatement ces lacunes peut conduire à des difficultés de compréhension du schéma de référence de la personne aidée. Le cas d'une incompréhension d'une psychoéducatrice quant à la faible importance accordée à l'éducation par plusieurs familles issues d'une communauté a d'ailleurs été rapporté dans les résultats. Plus précisément, il était possible de constater une incompréhension de la part de la psychoéducatrice liée au fait qu'une communauté ethnoculturelle X semble accorder une importance moindre à l'éducation comparativement à ce qui est véhiculé dans la société québécoise. Pourtant, la plus faible importance accordée à l'éducation par des membres de cette communauté X peut s'expliquer par le fait que dans le pays d'origine de cette communauté, « l'instruction primaire et secondaire est gratuite, mais non obligatoire » (Leclerc, 2015). De plus, Rachédi et Vatz-Laaroussi (2016) mentionnent que « d'autres vont bâtir une relation plus fusionnelle avec l'école en repérant des personnes clés du monde scolaire » (p.74). Alors, il est à prendre en compte la dynamique familiale en tant qu'intervenante ou intervenant scolaire.

Ainsi, il importe selon Toussaint *et al.* (2012) d'augmenter :

le niveau de compétences interculturelles des membres de l'équipe-école et une meilleure connaissance des stratégies d'enseignement et d'intervention sociale les plus appropriées en contexte interculturel» (p.140),

Cela est d'autant plus vrai, puisque, ce manque de connaissances constaté peut amener les psychoéducatrices et psychoéducateurs en milieu scolaire pluriethnique à porter de manière consciente et inconsciente, des jugements et de surcroît intervenir de manière inadaptée envers les élèves issus de l'immigration et de leur famille. Cette problématique touche notamment tous les professionnelles et professionnels en situation d'évaluation :

...le contexte d'évaluation en tant que tel peut lui-même se révéler très perturbant pour certaines personnes. Ce constat risque d'être plus marqué lorsque le « client » ne possède aucun point de repère lui permettant de comprendre le rôle du psychologue par rapport à lui et les objectifs de l'évaluation. [...] En situation interculturelle, le psychologue [ou tout autre intervenant en position d'évaluation] perd lui aussi ses repères et, de ce fait, il devient facile d'émettre des opinions cliniques erronées et de faire des recommandations inappropriées. [...] Le manque de connaissance du cadre de référence culturel d'un individu peut entraîner qu'un comportement normal soit vu comme pathologique (Ordre des psychologues du Québec, 2002, p.2).

Approches professionnelles différenciées en fonction de l'origine ethnoculturelle

En ce qui concerne cet aspect, deux groupes d'éléments ont été signalés dans le chapitre précédent c'est-à-dire les approches différenciées relatives à la préparation des interventions et d'autre part, les approches différenciées lors d'interventions. Plus

spécifiquement, cela correspondait aux adaptations que les psychoéducatrices jugent exécuter auprès des élèves issus de l'immigration dans leurs différentes étapes d'intervention.

Les approches différenciées relatives à la préparation d'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration étaient caractérisées de manière générale par une recherche effectuée par les psychoéducatrices interrogées sur les cultures et les manières d'entrer en contact avec les membres de celles-ci afin de répondre à leur questionnement. Ces éléments ont été identifiés comme importants afin d'assurer une meilleure communication et compréhension des agissements de certaines communautés. Ces questionnements et recherches sont d'autant plus importantes dans l'intervention en contexte pluriethnique, et ce, afin de remédier à « la méconnaissance du « fonctionnement » des personnes issues des communautés ethnoculturelles, de leur façon de penser et des difficultés qu'ils vivent » (Pouliot, Gagnon, Pelchat, 2016, p.13).

Pour ce qui est des approches différenciées lors d'interventions, au-delà des recherches préparatoires, cela consistait notamment à poser plus de questions lors des interventions pour comprendre la culture et constituait une adaptation fréquente lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration. Il avait également été mentionné la nécessité de partir de la réalité des familles immigrantes dans l'élaboration des interventions. En effet :

...certains auteurs insistent sur le processus clinique découlant de l'application des compétences précédentes [...] ils nomment l'importance de comprendre la problématique dans son contexte actuel et passé et selon le point de vue des parents [la personne aidée]. Cependant, ils précisent que la compréhension contextuelle ne s'obtient pas simplement en recueillant des faits, mais au terme d'un processus. En outre, elle s'inscrit dans une série d'échanges dont l'objectif est de construire une compréhension de la situation qui inclut les éléments clés

provenant de la perspective des parents et de l'intervenant (Dumbrill, 2011) (Couture, 2012, p.45)

Enfin, il a également été souligné dans la présente recherche, la nécessité d'adopter une approche plus « amicale » que professionnelle dans l'intervention, par exemple en demandant des nouvelles de tous les membres de la famille avant même d'aborder le sujet à l'ordre du jour lors d'une rencontre avec des familles d'élèves issus de l'immigration. D'ailleurs en considération de ce dernier élément, Battaglini (2010) mentionne l'importance des qualités humaines de l'intervenante ou de l'intervenant dans les interactions en milieux pluriethniques « à savoir qu'il est respectueux, qu'il écoute et qu'il accorde suffisamment de temps au bénéficiaire pour qu'il puisse exprimer ce qu'il vit » (p. 125). Mais tel que précisé auparavant, cette manière de procéder ne semble pas nécessairement acquise par certaines participantes et nécessite un retour aux formations en interculturelle pour se remémorer des approches gagnantes auprès d'élèves issus de l'immigration et de leur famille. Ainsi, l'utilisation systématique d'une « lunette différente » ou une approche différente, n'est pas d'emblée effectuée afin d'entrer en contact ou en relation avec les familles d'autres cultures, ce qui reste important à travailler dans la mesure de l'établissement d'une relation de confiance est souvent plus difficile et ardue avec les familles immigrantes.

En résumé, tel que mentionné au chapitre 5, il est possible de faire l'hypothèse que les approches différenciées pratiquées semblent être le résultat d'une adaptation constante de la part des psychoéducatrices interrogées où l'établissement d'une relation de confiance est le point central. Ainsi, tout comme l'avait constaté Toussaint *et al.* (2012) :

...au niveau des approches différenciées dans les stratégies d'intervention des professionnelles et professionnels non-enseignants, il semble que cela soit peu fréquent. [...] De même, il ne semble pas y avoir également une application d'un

modèle d'intervention différenciée auprès des élèves issus de l'immigration. Toutefois, les interventions auprès de ces élèves demandent une plus grande recherche et une plus grande adaptation.» (p.97).

6.1.5 L'expérience professionnelle et les formations interculturelles

Interrogées quant aux formations interculturelles reçues et portant notamment sur la pratique en milieu pluriethnique, il a été constaté deux éléments importants, d'une part, ce qui est offert en interculturel dans le cadre des formations et d'autre part, l'intérêt et les responsabilités des psychoéducatrices et psychoéducateurs envers la formation en interculturel.

6.1.5.1 L'offre interculturelle dans les formations

De prime abord, selon Pouliot, Gagnon et Pelchat (2016), « la formation interculturelle vise à assurer que les intervenants [...] soient en mesure d'agir de façon appropriée avec des usagers dont la culture diffère de la leur. [...] Elle a pour objectif d'accroître leurs compétences interculturelles » (p.9). Ainsi, il a été constaté en ce qui concerne la formation initiale que peu de psychoéducatrices ont un souvenir concernant leur participation à un cours sur l'intervention en contexte pluriethnique au cours de leurs études en psychoéducation.

La formation initiale

La formation initiale décrite par les personnes participantes n'est pas surprenante. À l'heure actuelle, encore très peu d'universités au Québec offrent des cours obligatoires abordant des notions associées à l'éducation interculturelle. Considérant le fait que les participantes ont suivi leur formation initiale en psychoéducation auprès de l'une des trois universités québécoises suivantes, soit l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec en Outaouais, il est possible de constater que seule l'UQO offre une formation obligatoire tandis que les deux autres offrent des cours optionnels concernant les questions interculturelles et l'intervention. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater dans le discours que peu de personnes n'aient de souvenir d'une formation interculturelle dans leur programme de formation initiale, notamment si à l'époque de leurs études, il n'y avait pas de cours, ou si elles n'ont tout simplement pas suivi un cours sur ce sujet, car il était offert seulement en option. Pour ce qui est de la personne ayant suivi sa formation à l'UQO, il est possible de croire que le cours *SOC2663 : Diversité culturelle et intervention sociale*, cours offert à cette université, ait fait son apparition dans le programme et soit devenu obligatoire après sa diplomation⁸. Même récemment, la formation initiale ne garantit pas une formation interculturelle dans le cadre de la formation initiale en psychoéducation, en considération de l'exemple rapporté dans les résultats, selon une psychoéducatrice dont l'enfant ayant étudié en psychoéducation à l'Université de Montréal et plus récemment à l'université de Sherbrooke n'a aucunement eu de formation sur l'interculturel dans le cadre de ses études⁹. Ainsi, ayant suivi son baccalauréat à l'Université de Montréal où des cours sur les questions interculturelles ne sont offerts qu'en option et une maîtrise à l'Université de Sherbrooke où aucun cours sur ces questions n'est offert, il est encore possible de nos jours de suivre une

⁸ Afin de garder la confidentialité sur la personne interrogée, d'autres détails concernant cette personne ont volontairement été exclus dans cet exemple.

⁹ Idem.

formation en psychoéducation sans avoir suivi un seul cours ou une formation préparant à œuvrer en contexte pluriethnique et ce, même si l'on sait que la grande région métropolitaine composée des régions de Montréal, de Laval et de la Montérégie accueille une grande proportion de familles issues de l'immigration et qu'elle mobilisait à elle seule, 46 % de tous les psychoéducatrices et psychoéducateurs en 2013-2014 au Québec (OPPQ, 2014).

De plus, l'insatisfaction constatée quant à l'utilité de la formation initiale dans la préparation à pratiquer en contexte pluriethnique a permis aux répondantes de s'exprimer quant à la forme et au contenu que devrait prendre une formation interculturelle au sein même des programmes. Ainsi, il a été présenté dans les résultats qu'un cours obligatoire de 45h soit au baccalauréat ou à la maîtrise en psychoéducation est la formule qui est le plus fréquemment envisagée parmi l'échantillon, mais quelques participantes envisageaient davantage d'imbriquer les questions interculturelles dans chacun des cours aux thématiques diverses. Ainsi, il importe de rappeler que la formation interculturelle « vise à assurer que les intervenants [...] soient en mesure d'agir de façon appropriée avec des usagers dont la culture diffère de la leur. [...] Elle a pour objectif d'accroître leurs compétences interculturelles » (Pouliot, Gagnon et Pelchat, 2016, p.9). Cependant, pour Toussaint (1990), il importe que la formation interculturelle ne fasse pas uniquement l'objet d'un cours, mais bien qu'elle fasse « partie intégrante de la réalité scolaire, à travers les programmes d'études, le matériel pédagogique utilisé en classe, les matières enseignées et toutes autres activités facilitantes, mais intégrées » (p.120) et ce, afin de favoriser notamment la compétence à l'intérieur des pratiques professionnelles. Ainsi, tel que mentionné, ce ne sont pas toutes les répondantes qui partagent cette vision plus globalisante proposée par Toussaint (1990). Quant au contenu possible d'une formation interculturelle en formation initiale, tel que présenté dans le chapitre précédent, les divers éléments soulevés en entrevue sont : 1) approches et stratégies à

privilégier dans l'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration ; 2) histoire des peuples, des cultures et de l'immigration ; 3) valeurs et religions. Autrement, d'autres éléments comme les caractéristiques des immigrants au Québec accompagnées de statistiques, les composantes d'un parcours migratoire de même que les limites d'une intervenante ou d'un intervenant ont également été soulevés. Tel que présenté dans les résultats, ces catégories de contenus correspondent aux besoins actuels lors d'interventions auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration, soit l'établissement d'un lien de confiance, l'incompréhension culturelle, la méconnaissance des cultures, des valeurs, etc. Cela n'est pas sans rappeler les propos de Volcy (1995) mentionnés précédemment et pour qui les adaptations pluralistes adéquates dans les interventions dépendent « *largement de la compétence interculturelle du personnel chargé de les concevoir et de les appliquer* » (p.457). De plus, les professionnels n'ayant pas été formés adéquatement pour œuvrer en contexte pluriethnique, et qui sont appelés à le faire de plus en plus, peuvent vivre une déstabilisation en lien avec le changement des caractéristiques des personnes qui se présentent devant eux (Charbonneau, Chiasson et Proulx, 1995) et c'est ce qui semble se présenter parfois dans le quotidien des psychoéducatrices questionnées dans le cadre de la présente recherche.

En somme, les programmes de formation initiale se doivent de modifier l'offre de cours actuelle axée sur des cours optionnels dans plusieurs universités afin d'assurer une formation obligatoire et touchant l'intervention en contexte pluriethnique et abordant les thématiques soulevées par les psychoéducatrices interrogées et œuvrant en contexte pluriethnique. Cela est d'autant plus pertinent considérant les propos de (Bousquet St-Laurent, Dufour et Lavergne, 2014), qui mentionnent que la formation universitaire aux compétences culturelles constitue l'une des pratiques prometteuses dans l'intervention auprès de personnes issues de l'immigration.

La formation continue

De manière générale, la ou les formations interculturelles qui ont été suivies par toutes les participantes ont été obtenues en formation continue auprès de leur commission scolaire d'attache respective. Tel que mentionné, étant associées à l'une ou l'autre des trois grandes commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, toutes les psychoéducatrices bénéficient d'un réseau d'échanges, de partage et de formation constitué exclusivement de psychoéducatrices et psychoéducateurs d'une même commission scolaire et c'est dans le cadre de ces rencontres que des formations interculturelles leur sont proposées. Il faut cependant, rappeler que ce genre de réseau n'est pas présent dans toutes les commissions scolaires du Québec comme le mentionne Trudel (2001), faisant en sorte que les occasions d'échanges soient variables d'un milieu à l'autre. Certains membres de l'OPPQ ont cette possibilité, car :

« leur nombre au sein de leur commission scolaire permet qu'ils se regroupent pour des journées de concertation ou des sessions de formation. D'autres psychoéducateurs sont beaucoup plus isolés. Ils sont peu nombreux, voire seuls, à exercer au sein de leur commission scolaire » (Trudel, 2012, p.7).

Cependant, il a été montré dans les résultats que la priorité accordée à l'interculturel d'une commission scolaire à l'autre va varier et que sur les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, l'intervention en contexte pluriethnique n'est pas aussi importante. Ainsi, la présence d'un réseau de partage et d'échanges favorise selon Lenoir (s.d.) l'amorce d'une pratique réflexive quant aux interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, mais ne la garantit aucunement et il est de la responsabilité de chaque psychoéducatrice et psychoéducateur, et plus largement de

professionnelles et professionnels de s'inscrire dans ce processus d'autoréflexion sur sa pratique afin de la bonifier.

Si la priorité accordée à l'interculturel varie d'une commission scolaire à l'autre, quant aux formations offertes, elle peut également l'être au niveau du contenu, car comme le mentionne Pouliot, Gagnon et Pelchat (2016) :

Actuellement, la formation interculturelle est un créneau investi par une grande diversité de concepteurs/formateurs du réseau de la santé et des services sociaux, d'autres ministères, dont le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et celui de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), ainsi que des établissements d'enseignement, du milieu communautaire et enfin du secteur privé. Tous ces concepteurs/formateurs produisent leur matériel de manière relativement indépendante. L'élaboration de la formation interculturelle ne semble pas prendre appui sur une stratégie concertée ou sur des critères de qualité partagés (p.16).

De plus, ayant interrogé plus spécifiquement les formations offertes au personnel du réseau de la santé et des services sociaux en cours d'emploi, les chercheurs ont identifié deux types de formations offertes. D'une part, des formations générales, de courtes durées ayant pour but de sensibiliser à la dimension culturelle en abordant notamment, les « habiletés de communication interculturelle [...] les trajectoires et les statuts migratoires, de même que sur divers concepts tels que la culture, l'identité, l'ethnicité, les préjugés, les stéréotypes, le racisme, le choc culturel... » (Pouliot et *al.*, 2016, p. 17). D'autre part, il y a des formations spécifiques abordant davantage les pratiques d'interventions, qui sont de plus longue durée et reposent sur « la reconnaissance de l'expérience de chacun des participants et sur l'échange de savoirs formels et de savoirs pratiques liés à leurs expériences personnelles et professionnelles... » (Pouliot et *al.*, 2016, p. 17). Au regard des formes de contenus, les formations offertes aux psychoéducatrices et psychoéducateurs à l'intérieur des commissions scolaires s'apparentent davantage selon les propos recueillis, à des

formations générales, puisqu'elles touchent des thématiques plus larges et sont souvent de courte durée (ex. une journée).

Quant à l'utilité des formations interculturelles reçues en formation continue, il a été mentionné que les participantes interrogées jugent utiles les formations reçues et ont identifié quatre conséquences positives à celle-ci : 1) aide à mieux intervenir ; 2) aide à comprendre le parcours migratoire et la dynamique d'immigration ; 3) aide à comprendre les cultures et les codes culturels et 4) aide à comprendre les valeurs des familles immigrantes. Tout cela détonne toutefois des discours recueillis par Pouliot et *al.* (2016) où il semble que :

selon la majorité des intervenants rencontrés, la formation reçue en cours d'emploi est principalement centrée sur la sensibilisation à la dimension culturelle et repose sur la présentation de concepts généraux. Les intervenants estiment que ces formations générales reprennent ce qu'ils ont appris lors de leurs études collégiales ou universitaires. [...] Rappelons que les intervenants rencontrés œuvrent auprès d'une clientèle exclusivement ou majoritairement issue des communautés ethnoculturelles. Ces intervenants plus expérimentés rapportent que ces exercices en cours de formation ont peu d'impacts concrets sur leur pratique professionnelle (p.19).

Peut-être qu'ici les divergences constatées entre les présentes données et celles issues de la recherche de Pouliot et *al.* (2016) résident dans le fait que les psychoéducatrices ayant participé à la présente recherche n'ont pas reçu de formations interculturelles lors de leur formation initiale.

De plus, même si certaines psychoéducatrices aimeraient plus de formations axées sur l'intervention, comme ce qui caractérise les formations spécifiques, il reste qu'elles sont pour la plupart satisfaites des formations générales reçues et en voient une pertinence et une utilité, car les formations générales reçues semblent répondre à plusieurs de leurs besoins. Toutefois, comme il a également été mentionné

antérieurement, des questions demeurent suite à ces formations chez les psychoéducatrices interviewées. À ce propos, les formations générales ont divers effets positifs comme :

...l'acquisition de connaissances en lien avec les thèmes couverts (ex. prise de conscience de son propre ancrage culturel, trajets migratoires), déconstruction des préjugés ou capacité à les relativiser, diminution du sentiment d'impuissance des participants lorsqu'ils se retrouvent en situation d'intervention. [...] [mais], les formations spécifiques semblent engendrer davantage d'effets positifs sur les pratiques d'intervention que les formations générales. Selon les formateurs concernés, en favorisant un retour sur l'expérience, ce type de formation, répartie en plusieurs séances, favorise l'acquisition de compétences relationnelles et éthiques, de capacités évaluatives et de pratiques d'intervention plus adaptées, ainsi qu'une meilleure capacité de transfert de l'expertise entre intervenants (Pouliot et *al.*, 2016, p.20).

Ainsi, en considération d'une part, des interrogations persistantes à la suite de formations générales suivies par les psychoéducatrices questionnées dans le cadre de cette recherche, et d'autre part de l'impact positif de formations plus spécifiques, il est possible de répondre au questionnement soulevé quant à la pertinence d'une formation interactive impliquant la pratique réflexive pour augmenter la possibilité d'acquérir les compétences relationnelles et éthiques en groupe de praticiens. En effet, d'investir dans des formations d'envergure et spécifiquement axées sur l'acquisition de compétences interculturelles et ce, malgré le fait que les formations générales actuelles soient utiles, semble pertinent pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs de l'avenir.

L'OPPQ

En ce qui à trait aux ressources et des formations issues de l'OPPQ, il a été mentionné précédemment que les psychoéducatrices interrogées à ce propos ne sont que très peu au courant des réelles ressources disponibles et que l'intervention auprès de personnes immigrantes ne semble pas être une priorité actuellement pour les membres de l'OPPQ. D'ailleurs, en consultant les publications de l'Ordre au cours des dernières années, il a été constaté qu'une seule publication abordait spécifiquement la pratique auprès d'immigrants et date de 2005¹⁰, soit la 3^e publication de *En pratique*, à l'époque où les psychoéducatrices et psychoéducateurs de même que les conseillères et conseillers d'orientation partageaient un seul et même Ordre. Toutefois, plus récemment, dans le numéro de mars 2016 du magazine *La pratique en mouvement* de l'OPPQ, était publié un article de la professeure, Estibaliz Jimenez, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ayant pour titre « Établir un lien de confiance avec les immigrants et les réfugiés » qui renforce l'idée de parfaire la formation des psychoéducatrices et psychoéducateurs sur la question de l'intervention auprès d'immigrants :

L'intervention en contexte multiculturel est complexe. Elle requiert de développer plusieurs capacités spécifiques et de prendre en compte différents éléments liés à la dimension migratoire du client. La diversité ethnoculturelle au Québec est une réalité et le psychoéducateur doit être formé afin de répondre aux besoins et problématiques spécifiques de ces personnes. La formation en psychoéducation doit également s'actualiser et garantir la mise en place de moyens qui assureront la compétence interculturelle des futurs psychoéducateurs. (Jimenez, 2016, p. 16)

¹⁰ OCCOPPQ (2005). « Intervention psychoéducative : à la rencontre de la différence ». Dans *En pratique*, juin 2005, no.3.

Malgré l'importance de la formation interculturelle relevée par Jimenez (2016), il demeure que selon le discours des dix psychoéducatrices membres de l'ordre ayant participé à la recherche, l'interculturel n'est pas une grande priorité au sein de l'organisation, et ce, malgré le fait qu'une grande partie des membres de l'ordre (46 %) œuvre dans la région métropolitaine (Paquette et Trudel, 2011) et qui plus est, un peu plus du quart des membres de l'OPPQ travaille dans le milieu scolaire primaire et secondaire québécois. Tel que mentionné au début de la thèse, les écoles des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau scolaire public de l'île de Montréal sont caractérisées par une population où 62,8 % des élèves sont issus de l'immigration (Sévigny, 2016) et cette statistique augmente d'année en année. Ainsi, il est légitime de questionner la faible considération actuelle des membres de l'ordre professionnel quant aux questions et interventions en contexte pluriethnique, surtout dans la société québécoise actuelle qui voit sa culture se modifier et s'enrichir avec la croissance et la variété des cultures diverses qui la colorent maintenant.

Ainsi, en considération des éléments de formation actuelle et des besoins soulevés par les participantes interrogées membres de l'ordre, une révision du code de déontologique de psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec semble être à envisager afin d'y inclure une obligation quant à une formation d'envergure axée sur l'interculturel afin d'une part, de stimuler l'intérêt des membres quant à l'importance de l'interculturel dans la société québécoise et l'impact dans leur pratique et d'autre part, afin de mieux outiller et encadrer les psychoéducatrices et psychoéducateurs qui ont toujours des interrogations malgré quelques formations générales poursuivies, selon les personnes ayant participé à la recherche.

6.1.5.2 L'intérêt et les responsabilités des psychoéducatrices et psychoéducateurs envers la formation interculturelle

Tel que précisé dans le chapitre sur les résultats, ce sont les membres de l'OPPQ qui décident de participer ou pas à certaines formations continues pourvu qu'ils participent à « un minimum de 40 heures de formation continue par période de deux ans » (OPPQ, 2016, p.4) comme prescrit dans le document *Normes d'exercice sur la formation continue* de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Ainsi, comme déjà mentionné, il est possible pour les psychoéducatrices et psychoéducateurs de passer malgré tout à côté de certaines formations interculturelles potentiellement pertinentes s'ils jugent leurs connaissances suffisantes, et ce, même si leur perception de l'utilité de ces formations est positive. Pouliot, Gagnon et Pelchat (2016) mentionnaient d'ailleurs à ce propos qu' :

...une formation plus approfondie et plus centrée sur leurs pratiques d'intervention répondrait davantage aux besoins des intervenants fortement exposés à une clientèle multiculturelle. Aussi, certains intervenants prennent-ils l'initiative de s'inscrire à des congrès ou des conférences ou participent, sur une base personnelle, à des activités telles que des séminaires interinstitutionnels centrés sur l'intervention transculturelle (p.19)

Ainsi, il semble que le sentiment de compétence et le jugement de ses compétences soient des éléments déterminants de la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique. Mais, au-delà de la pertinence des formations interculturelles, il importe de rappeler que plusieurs personnes ont témoigné d'expériences négatives ou plus difficiles et même avoir vécu de l'inconfort au niveau des valeurs lors d'interventions auprès de familles immigrantes et ce, malgré une grande expérience en contexte pluriethnique et plusieurs formations interculturelles suivies dans le cadre de formations continues. Ainsi, sans l'acquisition de compétences interculturelles, les intervenantes et intervenants :

peuvent imposer leurs valeurs, manquer de vision globale du problème ou ignorer l'influence des facteurs sociaux sur la personne demandant de l'aide (Ridley, 2005). Dans cette perspective, ils peuvent offrir des services aggravant la situation. (Martiny, 2010, p.323)

Il est important de souligner également que diverses sources d'inconfort ont été identifiées dans le discours des participantes, soit : les refus de services, les mariages arrangés, les menaces de familles de retourner les enfants problématiques dans le pays d'origine des parents, la manière dont réagisse certaines personnes issues de l'immigration lors des interventions, la situation et les droits des jeunes filles dans certaines familles immigrantes, etc. Ces diverses sources d'inconfort ne sont pas étrangères au concept « d'incidents critiques », de Cohen-Émerique (1984), soit des « épisodes problèmes », sources éventuelles de chocs culturels et d'incompréhensions réciproques (croyances religieuses, rapport au temps, etc.) entre les intervenantes ou intervenants et les personnes aidées. Ces incidents critiques font apparaître les différences culturelles les plus évidentes et font émerger, [...] des représentations qui constituent des filtres et des écrans majeurs nuisant au processus d'intervention » (Cohen-Émerique, 1984 citée dans Legault *et al.*, 2008, p.208). De plus, tel que mentionné dans le cadre théorique de la présente recherche, Cohen-Émerique (1984) identifie d'ailleurs cinq zones principales de chocs culturels qui peuvent être liés aux sources d'inconforts relevées chez les participantes, soit 1) les chocs relatifs aux différences dans la perception de l'espace et du temps; 2) les chocs liés à la représentation de la famille, aux rôles et statuts de ses membres et aux codes relationnels; 3) les chocs liés aux codes des échanges interpersonnels, à la socialisation et à la bienséance; 4) les chocs liés aux types de demandes qu'on peut faire aux professionnelles et aux professionnels et 5) les chocs relatifs aux rites et aux croyances religieuses; chocs liés à la présentation du processus de changement culturel. Toutefois, au Québec les rapports hommes-femmes de même que

l'éducation des enfants sont des zones de chocs culturels particulièrement sensibles et les plus fréquemment vécus par les intervenantes sociales et les intervenants sociaux (Legault, 2008).

Ces situations d'inconfort lors d'intervention ne sont pas nécessairement exemptes de jugements comme il a été présenté antérieurement. Ainsi, diverses situations ou choc des valeurs peuvent amener une intervenante ou un intervenant à exprimer un jugement sur la situation ou sur des éléments précis de la situation. Tel que mentionné dans les résultats, il importe que les psychoéducatrices et les psychoéducateurs soient conscients, se questionnent et tentent de comprendre ces aspects, pour éviter de commettre ce genre de jugement à l'égard d'une personne, d'une famille, mais également par rapport à une communauté ethnoculturelle précise. En effet, cela renvoie notamment au concept de préjugé qui se définit comme une « opinion ou une “attitude émotive et rigide, comme une prédisposition à certains stimuli provenant d'un groupe de personnes” [...] Les préjugés servent donc à juger une situation ou un individu, ce qui permet avant tout de se sécuriser (conséquence) » (Bourque, 2008, p.76).

De manière plus précise, il a également été mentionné que les interventions pouvaient produire une confrontation des valeurs qui amène également les intervenantes et intervenants dans une perspective éducative dans leurs interventions et ce, à l'égard des parents ou des familles, notamment lorsque les agissements d'une famille va à l'encontre de la loi québécoise (ex. châtiments corporels versus Protection de la jeunesse).

Enfin, il a été précisé qu'en présence d'une méconnaissance des cultures et des codes culturels, une attention constante doit être pratiquée par les psychoéducatrices et psychoéducateurs afin de ne pas reproduire certains mécanismes de jugement de la

différence dans leurs propres interventions, mais également veiller à ce que cela ne se manifeste pas non plus auprès des enseignantes et enseignants. Il est possible de noter d'une part, ceux visant à neutraliser ou à ignorer la différence comme les stéréotypes qui se définissent comme un « ensemble de traits censés caractériser un groupe ou un ensemble de personnes; ces traits peuvent concerner l'aspect physique, psychologique ou comportemental » (Bourque, 2008, p.69) et se manifestent par la généralisation de caractéristiques notamment négatives, à un groupe d'individus, et d'autre part, certains mécanismes visant à dévaloriser la différence comme les préjugés, etc.

6.1.6 Le sentiment de compétence en contexte pluriethnique

Tel que présenté dans le cadre théorique, Bennett (1999) conçoit la compétence interculturelle comme reposant sur des valeurs et des buts à atteindre en situation d'intervention :

La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (parole, signe, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leur propre culture, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures (Bennett, 1999, p.286).

Dans cette perspective, il est utile de rappeler qu'abordant le contexte scolaire, Ouellet (2010) mentionne pour sa part que :

Pour toutes les personnes, la compétence interculturelle, c'est la capacité de reconnaître ses appartenances familiales, ethnoculturelles, religieuses, sociales, économiques, culturelles, linguistiques, citoyenne, etc. et celles de l'autre et d'en tenir compte dans ses échanges communicationnels. Pour le personnel enseignant et non enseignant s'ajoute la dimension professionnelle de cette compétence, c'est-à-dire la capacité de reconnaître les appartenances de l'élève, mais surtout de tenir compte de leurs influences sur son cheminement éducatif à l'école (p.296).

C'est dans la considération de ces conceptions que les participantes ont été questionnées quant à leur sentiment de compétence pour œuvrer en contexte pluriethnique, c'est-à-dire leur sentiment de compétence interculturelle et il a été constaté dans les résultats que la majorité des répondantes se sentaient assez outillées pour pratiquer en milieu pluriethnique mais que les raisons évoquées afin de légitimer ce sentiment varient d'une personne à l'autre. Les différentes raisons avancées sont les suivantes : 1) le fait de travailler avec des partenaires, collègues de diverses origines et avec des organismes spécialisés ; 2) l'expérience professionnelle accumulée; 3) les connaissances; et 4) le fait d'en apprendre beaucoup par les personnes aidées elles-mêmes lors des interventions. Il a également été précisé dans les résultats que même si quelques personnes interrogées ont nuancé leurs propos en mentionnant notamment qu'il y a toujours quelque chose à approfondir, il faut rappeler qu'une seule participante a avoué ne pas se sentir assez outillée pour faire face aux défis qu'engendre la pratique en contexte pluriethnique.

De plus, il serait inexact de justifier la compétence interculturelle sur le fait d'avoir de multiples ressources à sa disposition, quoique cela soit aidant et pertinent afin de pallier à certaines lacunes possibles. Il importe que la compétence interculturelle soit développée chez chaque acteur susceptible d'œuvrer un jour ou l'autre dans un contexte pluriethnique, car en cas de manque de ressources, les professionnelles et les professionnels, notamment les psychoéducatrices et les psychoéducateurs, soient en mesure d'intervenir de manière adéquate. Cela consiste en l'atteinte de divers niveaux

d'apprentissage reliés à la compétence interculturelle, soit les connaissances, les attitudes et les habiletés interculturelles (Pouliot et *al.*, 2016). Plus précisément, le premier niveau concerne l'acquisition de connaissances liées aux :

...caractéristiques des communautés ethnoculturelles et renvoient à la sensibilité culturelle [...] (Bassey, 2013 ; Haarmans, 2004 ; Olavarria, 2005; Taylor, 2005). [...] Outre la connaissance des caractéristiques des communautés ethnoculturelles, plusieurs auteurs soutiennent que la formation interculturelle doit contribuer à développer ou à accroître des attitudes [deuxième niveau] conduisant à reconnaître et prendre en compte l'identité et l'histoire personnelle de l'utilisateur, mais aussi à prendre conscience de soi et de ses propres biais, valeurs et préconceptions (Rogers et O'Bryon, 2014; Bassey, 2013; Kirmayer, 2012; Queensland Health Government, 2010; Jirwe, 2006; Olavarria, 2005; Taylor, 2005; Haarmans, 2004; Gilbert, 2003). [...] La dernière catégorie d'objectifs d'apprentissage porte sur les habiletés interculturelles [troisième niveau], soit la capacité de mettre en pratique la prise de conscience de soi et des autres de même que les connaissances acquises et de procéder, au besoin, aux ajustements des pratiques d'intervention (Bassey, 2013). [...] De plus, une communication efficace avec les personnes issues des communautés ethnoculturelles constitue une habileté à acquérir, facilitant l'établissement d'une meilleure relation thérapeutique (Kirmayer, 2012 ; Queensland Health Government, 2010 ; Bassey, 2013). (Pouliot et *al.*, 2016, p. 18)

Ces divers niveaux ne sont pas sans rappeler la typologie de Rakotomena (2005) concernant les différents types de savoirs liés à la compétence interculturelle soit, les *savoirs* liés aux connaissances de contexte comme l'histoire de l'immigration au Québec ou les diverses politiques d'accueil; les *savoirs-être* qui consistent en un regard et une compréhension de l'influence de sa propre culture sur ses valeurs, attitudes, etc. grâce aux pratiques réflexives; et enfin, le *savoir-faire* qui implique de sélectionner en fonction de la situation interculturelle, l'approche d'intervention la plus adéquate. Typologie à laquelle il importe d'ajouter le savoir vivre-ensemble qui vise au développement de l'empathie qui contribue à la compréhension de l'autre et ouvre la porte au partage d'une vision commune malgré les différences (Delors, 1996).

6.1.6.1 Les éléments à approfondir pour se sentir plus outillés

Il a été rapporté dans les résultats que ce que les psychoéducatrices souhaitent approfondir pour se sentir plus outillé lors de leurs interventions auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration réside en 1) une meilleure connaissance des différentes cultures et la réalité immigrante; 2) l'acquisition d'attitudes gagnantes dans la prise en charge des usagers de diverses cultures, de même que la prise conscience de soi et de ses propres biais, valeurs et préconceptions et 3) les connaissances et l'acquisition d'approches à privilégier auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration.

En considération de leurs besoins, de leurs formations parfois limitées (formations générales), méconnaissances et éléments voulant être approfondis et leur volonté de connaître plus sur des interventions adaptées, il est possible de constater que les psychoéducatrices participantes sont en processus d'acquisition d'une compétence interculturelle variant selon chacune. Certaines nécessitent davantage de connaissances, d'autres ayant témoigné de jugement face à des différences culturelles sont davantage au niveau des attitudes tandis que d'autres, ayant confirmé leurs besoins d'en connaître davantage sur les manières d'approcher les élèves et familles immigrantes, relève plus des habiletés interculturelles. Ainsi, certains niveaux d'apprentissage liés à la compétence interculturelle restent encore à développer chez les psychoéducatrices et les psychoéducateurs, ce à quoi il est possible d'ajouter, chez tous les professionnelles et professionnels scolaires amenés à intervenir auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration.

En se référant à la figure 3.3 intitulée *Développement de la compétence interculturelle* présentée dans le cadre théorique de la présente thèse (p. 62), il est possible de faire un lien entre les résultats et les propos de Pouliot et *al.* (2016). Selon ces auteurs, les deux premiers niveaux (connaissances et attitudes) sont atteignables notamment par les formations générales et le troisième niveau (habiletés interculturelles) par des formations plus spécifiques :

Les deux premières catégories d'objectifs d'apprentissage (connaissances et attitudes) peuvent s'apparenter autant aux formations générales qu'aux formations spécifiques décrites par nos répondants, alors que la dernière catégorie d'objectifs (habiletés) caractérise particulièrement les formations spécifiques : celles-ci permettent d'approfondir les notions vues dans les formations générales, de renforcer les attitudes recherchées dans le cadre d'une intervention interculturelle et de développer les habiletés interculturelles des intervenants sur cette base. (p.18)

Toussaint (1990) abordait déjà cet aspect en appuyant sur le fait que dans l'acquisition d'une compétence interculturelle, la formation est un atout important. Tel que mentionné ci-haut, de par la nature changeante des dimensions qui composent la compétence interculturelle, une simple formation de quelques heures ne peut être garante de l'appropriation de cette compétence et implique un processus à long terme et continu d'intégration et de développement de celle-ci. L'acquisition de la compétence interculturelle n'est donc pas statique ou nécessairement linéaire et cumulative, car elle doit être continuellement réactualisée, renouvelée et approfondie. Cela a d'ailleurs été soulevé par une participante et présenté précédemment.

Autrement, à l'heure actuelle, Pouliot *et al.* (2016) mentionnent que :

le modèle de Cohen-Émerique (1993) constitue souvent la base théorique des formations autant générales que spécifiques. La démarche proposée dans ce modèle amène le participant à se reconnaître comme un « être culturel », à

prendre conscience du « cadre de référence de l'Autre » et à comprendre l'influence de ces cadres de référence lors d'une rencontre interculturelle. Les formateurs se servent de ce modèle conceptuel, notamment pour habilitier le participant à identifier ses zones de confort et d'inconfort, de même que ses limites et à saisir l'importance de rechercher des solutions avec les usagers. (p.17)

Comme présentée dans le cadre théorique de la présente recherche, « l'approche interculturelle » proposée par Cohen-Émerique, repose sur trois étapes. D'abord, la *décentration* où l'intervenant prend une distance par rapport à soi et sa propre culture et observe ses chocs culturels et regarde ses valeurs. Ensuite, il y a la *découverte du cadre de références de l'autre* par l'intervenant et ce, par observation et écoute, où il cherche à s'informer sur le projet migratoire de l'autre, les valeurs et croyances de la personne aidée enfin s'expose à la culture de l'autre soit par les lectures, de multiples rencontres interculturelles et ce, pour mieux comprendre les éléments d'incompréhension possible. Enfin, la dernière étape *consiste en la médiation et la négociation* où *l'intervenante ou l'intervenant reconnaît l'égalité malgré les différences* en mettant de côté ses valeurs et références culturelles afin de mieux comprendre la logique dans laquelle la personne aidée évolue et ainsi permettre une relation et une intervention adaptées aux besoins de la personne (Cohen-Émerique, 2008).

Ainsi, en considération des défis et difficultés vécues dans l'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration, il semble que les intervenantes rencontrées appliquent sensiblement les étapes de l'approche de Cohen-Émerique, mais pas sans difficultés. Beaucoup misent sur une meilleure connaissance des différentes cultures, mais ce n'est pas tant la connaissance complète d'une culture qui amène une meilleure intervention. En effet, selon Pouliot *et al.* (2016), les intervenantes et les intervenants semblent davantage mettre l'accent sur la connaissance d'aspects culturels témoignant de leurs difficultés avec les compétences

au plan d'un savoir-faire, tandis que ce qui semble importer pour les personnes issues des communautés ethnoculturelles dans un premier temps correspond plutôt au savoir-être (écoute, empathie, établissement d'une relation de confiance, etc.) (Pouliot *et al.*, 2016, p.15) correspondant davantage à des attitudes à développer dans l'acquisition d'une compétence interculturelle et touche notamment la seconde étape du modèle de Cohen-Émerique.

Certes, les savoirs, les savoirs-faire, les savoirs-être et les savoirs vivre-ensemble contribuent à la compétence interculturelle et ils peuvent être analysés séparément. Cependant, c'est la combinaison des trois ensembles et de façon simultanée (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p.122) en plus de l'ensemble vivre-ensemble qui démontre la compétence interculturelle en intervention. C'est dans la combinaison des savoirs avec la capacité réflexive, l'empathie culturelle et la considération de la réalité de l'autre (la personne aidée) tel que mentionné antérieurement que les psychoéducatrices ont mentionné éprouver des difficultés et ont besoin de revenir à leurs formations et documents de référence pour se souvenir d'éléments à considérer.

Enfin, ayant étudié les pratiques des travailleuses et travailleurs sociaux en situations interculturelles, Cohen-Émerique (2013), mentionne que l'approche interculturelle peut comporter des limites de divers ordres, ce qui pourrait expliquer les difficultés des psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte scolaire pluriethnique à appliquer cette approche :

[Limite d'ordre culturel]: La compréhension de codes culturels très éloignés des siens propres peut être souvent très difficile, voire impossible, d'autant plus que l'intervention des professionnels se fait souvent en situation de crise. On ne peut qu'encourager à faire appel à des médiateurs issus de l'immigration, bien insérés et reconnus dans leur communauté et en même temps formés et jugés compétents par les institutions. [Limite d'ordre institutionnel]: Tant qu'un véritable effort de prise en compte des différences culturelles (au sens large), ne

sera pas fait à tous les niveaux de l'institution, depuis l'accueil de la clientèle jusqu'au pouvoir décisionnel, cette approche interculturelle demandée aux praticiens de terrain se heurtera à sa propre impuissance. [Limite d'ordre politique]: Malgré leur désir de se former pour accéder à un travail de qualité, les travailleurs sociaux se heurtent aux politiques d'intégration déficientes. En effet, sans conditions de logement décentes, sans travail pour les parents, pour leurs enfants, sans investissement de l'école pour réduire les échecs scolaires et le nombre de « décrocheurs », sans insertion professionnels pour les jeunes issus de l'immigration, l'approche interculturelle sera inefficace. (Cohen-Émerique, 2013, p.17)

La limite d'ordre institutionnel n'est pas sans rappeler que pour Pouliot *et al.* (2016), il importe :

d'accroître la compétence interculturelle non seulement des intervenants, mais aussi de l'ensemble du système [...], il importe d'inscrire cette réflexion sur la formation interculturelle dans une perspective plus globale d'amélioration de la qualité des services [...] En outre, il est suggéré que la compétence interculturelle soit vue non seulement comme une caractéristique de l'intervenant, mais aussi de l'organisation (p.22).

Ainsi, veiller et aspirer à accroître la compétence interculturelle ne concerne pas uniquement les psychoéducatrices et les psychoéducateurs. Cela ne se limite pas au bureau où des interventions individuelles sont effectuées ou dans le cadre d'une intervention ciblée auprès de jeunes en difficulté. Cela doit faire partie intégrante de la conception même de l'aide aux élèves pouvant appartenir à diverses cultures toute aussi complexe et riche les unes que les autres. Amenés à travailler constamment en collaboration avec divers partenaires (autres professionnels, enseignants, organismes, etc.), les psychoéducatrices et les psychoéducateurs ne sont qu'un de ces acteurs de la communauté éducative qui entrent en contact avec les élèves et interagissent avec eux, mais également auprès de leurs familles. La population québécoise changeante et de plus en plus diversifiée amène inévitablement des situations d'incompréhension culturelle dans toutes les sphères de la vie scolaire et le développement d'une

compétence interculturelle doit se concevoir d'une manière globale. Plus précisément, c'est une compétence à développer chez les professionnelles et professionnels non enseignants, les enseignantes et enseignants, les membres de la direction, les surveillantes et surveillants à l'heure du diner, bref tous les membres d'une communauté éducative.

De plus, en consultant les projets éducatifs respectifs de chacune des écoles d'appartenance des psychoéducatrices interrogées¹¹, il est surprenant de constater que l'apprentissage du vivre ensemble n'est que faiblement évoqué dans les divers projets éducatifs ou parfois même absent dans certains documents.

Une seule école parle précisément d'une approche d'intégration culturelle à privilégier et enfin la promotion du français, la qualité du français de même que son utilisation sont largement répandues au sein des divers projets éducatifs. Mais est-ce que le rapprochement interculturel se limite à la langue de communication ? Selon la Loi sur l'instruction publique, le projet éducatif « contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école » (LIP, art.37). Ainsi, il donne la couleur voulue à l'école et ce, en fonction de ses caractéristiques. Considérant le fait que les psychoéducatrices ciblées dans le cadre de cette recherche travaillent dans des milieux à forte concentration pluriethnique, il serait pertinent d'aborder plus précisément cette caractéristique à l'intérieur des différentes orientations et plus spécifiquement, des divers objectifs qui y sont associés.

¹¹ Pour assurer la confidentialité des personnes interrogées dans le cadre de cette thèse, les projets éducatifs consultés n'apparaissent pas en bibliographie comme cela aurait dû être le cas, car ils ont été consultés dans le cadre de cette recherche.

En somme, le développement global d'une compétence interculturelle est important afin de créer une cohérence à l'intérieur des institutions, auprès de divers acteurs scolaires et afin de réactualiser les valeurs d'ouverture et de rapprochement interculturel tant souhaité pour le Québec et ses générations d'hier et de demain.

6.2 L'atteinte des objectifs

La présente recherche s'intéressait à explorer les perceptions de psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires à forte diversité ethnoculturelle de l'île de Montréal quant à leurs interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et visait l'atteinte de trois objectifs précis.

6.2.1 L'objectif 1

Identifier les défis et les difficultés perçus par des psychoéducatrices et psychoéducateurs qui interviennent auprès d'élèves issus de l'immigration.

Avant même d'interroger les participantes concernant leurs défis et les difficultés lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, il était nécessaire de les amener à s'exprimer sur le rôle d'une psychoéducatrice ou d'un psychoéducateur en contexte scolaire. Ainsi, l'analyse des données a permis de mettre en évidence que le travail d'intervention de ces membres du personnel de l'école prend diverses formes. Pour arriver à camper ce rôle, il a été soulevé en entrevue que les psychoéducatrices et psychoéducateurs doivent avoir certaines caractéristiques personnelles, c'est-à-dire, 1)

avoir une grande capacité d'adaptation ; 2) être en mesure de poser ses limites; 3) avoir la capacité à établir de bonnes relations et travailler en équipe; 4) avoir de l'empathie et 5) avoir de l'écoute.

Au-delà d'identifier les types de problématiques vécues par des jeunes du secondaire, qui sont très variables, les psychoéducatrices ont davantage été amenées à s'exprimer quant aux défis que suscite l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration.

Une des premières choses qui a été constatée est que les difficultés d'intervention ne se situent pas tant dans l'intervention auprès des élèves issus de l'immigration eux-mêmes, mais davantage auprès des familles de ceux-ci qui sont, selon les répondantes, plus ancrées dans leur culture issue de leur vie avant leur arrivée au Québec. Aussi, les psychoéducatrices se sont exprimées sur trois éléments liés aux défis et difficultés associés à l'intervention en contexte pluriethnique.

D'une part, concernant les caractéristiques des élèves et les difficultés associées à l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration, il a été constaté que l'établissement d'une relation de confiance constitue un des défis majeurs. Il occasionne un plus grand déploiement d'effort et d'énergie des professionnelles et professionnels avant même d'intervenir sur une problématique précise.

Ensuite, pour ce qui est des difficultés éprouvées dans la réalisation des tâches lors d'intervention auprès des élèves issus de l'immigration, il a été mentionné d'une part, que selon les participantes, les contextes familiaux et culturels rendent parfois plus complexe leurs interventions (problème de communication, barrière de la langue, manque de collaboration, etc.), et d'autre part, que le manque de connaissances des intervenantes et intervenants notamment des cultures, des religions et valeurs

culturellement différentes constituaient un défi lors d'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration de même qu'auprès de leurs familles.

En ce qui a trait aux approches professionnelles différenciées en fonction de l'origine ethnoculturelle, il a été constaté que les psychoéducatrices interrogées décrivent celles-ci selon deux éléments : 1) ce qu'elles accomplissent à la préparation des interventions (recherches diverses sur les cultures) et 2) ce qu'elles font lors d'interventions auprès des élèves et des familles issus de l'immigration (poser des questions, partir du vécu, etc.).

De plus, diverses difficultés sont présentes lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et de leur famille. Les tâches des psychoéducatrices et des psychoéducateurs en milieu scolaire se sont complexifiées à plusieurs niveaux : manque de connaissances des cultures diverses, conflits de valeurs possibles, établissement d'une relation de confiance plus ardue et différente, nécessité d'expliquer de manière plus détaillée le rôle des professionnelles et professionnels et la raison d'être des interventions et services offerts à l'enfant, etc. Ces difficultés mettent en lumière un manque de savoir à combler au plan de la communication interculturelle.

Enfin, interroger les défis et difficultés des PNE en psychoéducation en milieu scolaire pluriethnique a inévitablement soulevé la question de l'expérience professionnelle et des formations interculturelles reçues pour enfin constater qu'il est actuellement de la responsabilité de chacun des psychoéducatrices et psychoéducateurs de veiller à sa formation interculturelle. Ainsi, pour la grande majorité, les répondantes n'ont suivi que des formations auprès de la commission scolaire auprès de leur regroupement professionnel. De plus, il a été soulevé qu'au moins un cours obligatoire sur l'intervention interculturelle serait nécessaire

considérant le fait qu'encore aujourd'hui très peu d'universités offrent un cours obligatoire au sein de leurs programmes en psychoéducation et proposent plutôt des cours optionnels. Également, le contenu qui devrait être abordé en formation initiale devrait toucher : 1) approches et stratégies à privilégier dans l'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration ; 2) histoire des peuples, des cultures et de l'immigration; 3) valeurs et religions. Enfin, les psychoéducatrices interrogées n'ont que très peu d'informations sur ce que propose leur ordre professionnel pour les outiller face à l'intervention en contexte pluriethnique et que celui-ci devrait en faire une de ses priorités. En somme, les défis et les difficultés perçus par des professionnelles et professionnels de la psychoéducation sont variables puisqu'ils sont de diverses natures et se situent à divers niveaux selon l'analyse des propos des psychoéducatrices interrogées dans le cadre des entrevues.

6.2.1.1 Pistes de recherche ou de réflexion

Au regard des éléments liés aux défis et difficultés associés à l'intervention en contexte pluriethnique, des recherches plus approfondies notamment en ce qui a trait à la place accordée à l'interculturel par les divers membres de l'ordre professionnel. En effet, il fut surprenant de constater que l'interculturel ne semble pas être encore une priorité pour les représentantes et représentants des membres œuvrant au sein de l'OPPQ. Actuellement au Québec, l'immigration s'accroît et se diversifie avec les années. De plus, une grande part des membres de l'ordre professionnel œuvre dans la région métropolitaine où se retrouve une grande partie des personnes immigrantes au Québec. Ainsi, il est inévitable qu'ils seront amenés à œuvrer auprès de personnes issues de l'immigration au cours de leur carrière professionnelle. Ayant interrogé une dizaine de membres de l'Ordre, tous favorable à faire de l'interculturel une priorité, il serait intéressant que des recherches de plus grande envergure se penchent sur l'aspect

généralisé de cette opinion, fortement émise dans les entrevues en interrogeant un plus grand échantillon de psychoéducatrices et de psychoéducateurs afin de bien cerner d'une part les difficultés et besoins lors d'interventions en contexte pluriethnique et d'autre part, interrogé ce qui fait défaut dans leur formation.

À cet égard, il appert pertinent également que des recherches futures soit réalisées afin de mettre à jour des pistes d'action afin de réformer la formation initiale répondant aux besoins des membres de l'Ordre et pour intégrer l'interculturel de manière obligatoire en définissant le profil et les contenus (types de compétence) à y intégrer.

6.2.2 L'objectif 2

Identifier et analyser dans le discours des répondants les éléments susceptibles de faire obstacle à une intervention psychoéducative adaptée aux élèves issus de l'immigration (préjugés, etc.).

La méconnaissance liée aux cultures et valeurs de certaines familles immigrantes constatées chez les psychoéducatrices risque d'amener des situations de jugement. Et c'est là, le problème. Méconnaissance des cultures, mais également une méconnaissance de la manière d'entrer en contact avec les familles immigrantes qui peuvent percevoir négativement les agissements de l'intervenante ou de l'intervenant, peuvent contribuer à une incompréhension de la part des professionnelles et professionnels et provoquer des situations de jugement, de chocs culturels qui sont, si ignorées, potentiellement à l'origine de mécanismes visant à neutraliser ou ignorer la différence. Ces jugements peuvent être présents de part et d'autre, mais il reste qu'il

est de la responsabilité de l'intervenante ou de l'intervenant, comme le mentionnent Toussaint *et al.* (2012), de veiller à établir de bons rapports avec les personnes immigrantes qui sont en plein processus d'adaptation semé d'embûches, car leur système de référents (valeurs, codes, etc.) est remis en question et amène à de multiples chocs culturels.

Ainsi, il a été constaté que malgré la ou les formations interculturelles reçues et l'expérience professionnelle en milieu pluriethnique, les psychoéducatrices et psychoéducateurs ne sont pas à l'abri d'inconforts possibles notamment liés à leurs valeurs. Plusieurs sources d'inconfort ont également été soulevées pour expliquer les malaises ressentis lors d'interventions auprès d'élèves et de familles issues de l'immigration (ex. refus de services, les mariages arrangés, etc.). Ces sources d'inconfort amènent selon les répondantes, un sentiment d'impuissance, de frustration et de colère. Des sentiments négatifs qui ouvrent la porte à des manifestations de jugements possibles.

Quelques manifestations de jugement ont d'ailleurs été constatées dans des propos recueillis et permettent de mettre en lumière que les inconforts ressentis par les psychoéducatrices interrogées face aux valeurs familiales différentes constituent des éléments susceptibles de faire obstacle à une intervention psychoéducative adaptée aux élèves issus de l'immigration.

6.2.2.1 Pistes de recherche ou de réflexion

La présente recherche n'est pas uniquement axée sur la mise en lumière de mécanismes d'exclusion ou de manifestations négatives à l'égard des élèves issus de

l'immigration et de leurs familles et de leurs différences, il serait pertinent d'en faire le thème central d'une recherche où la perception des psychoéducatrices et des psychoéducateurs serait considérée, mais également celle d'autres acteurs comme les usagers, soit les élèves de même que leur famille. La relation est-elle perçue de façon égalitaire de part et d'autre ? Voilà un des éléments qui aurait intérêt à être interrogé et confronté dans l'analyse des discours (communs, contradictoires) de divers acteurs sur le sujet.

6.2.3 L'objectif 3

Identifier et analyser dans le discours des psychoéducatrices et psychoéducateurs la perception quant à leur compétence lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration.

L'analyse des propos a révélé que les psychoéducatrices rencontrées avaient une perception positive de leur compétence lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration et justifiaient leur sentiment de quatre manières différentes, soit le fait qu'elles travaillent avec beaucoup de partenaires, de collègues et d'organismes sur lesquels elles peuvent se fier en cas d'interrogations, leur expérience professionnelle, leurs connaissances, et enfin le fait d'en apprendre beaucoup par les personnes aidées elles-mêmes lors des interventions. Cependant, une participante a avoué ne pas se sentir assez outillée pour faire face aux défis qu'engendre la pratique en contexte pluriethnique.

Malgré ce sentiment positif pour la plupart, il reste qu'il a été exprimé que des besoins persistent chez les répondantes afin de se sentir plus compétente lors d'intervention auprès d'élèves et de familles issus de l'immigration. Ces divers besoins sont reliés aux différents niveaux d'apprentissage de la compétence interculturelle, soit les connaissances, les attitudes et les habiletés.

Ainsi, tel que mentionné dans les résultats, en considération de leurs besoins, de leurs formations parfois limitées, leur manque de connaissances et les éléments voulant être approfondis et enfin, leur volonté d'en connaître plus sur des interventions adaptées, les psychoéducatrices étaient, lors de la collecte des données en processus d'acquisition d'une compétence interculturelle variant selon chacune. Comme abordé plus haut, le fait qu'une approche interculturelle n'est pas d'emblée envisagée par certaines intervenantes permet de conclure à des lacunes dans la compétence interculturelle des personnes interrogées et qu'il importe de prendre en considération à l'avenir.

6.2.3.1 Pistes de recherche ou de réflexion

En considération de la perception positive des psychoéducatrices interrogées quant à leur propre compétence interculturelle, il serait intéressant de réfléchir à la perception des autres acteurs également et en confronter les perceptions pour mettre en lumière ce qui devrait être amélioré et ce, toujours dans l'intérêt des usagers, soit les élèves. À l'instar des travaux de Pouliot, Gagnon et Pelchat (2016) dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux, il serait pertinent et intéressant d'effectuer une pareille étude dans le réseau scolaire québécois afin de mettre à jour la perception de tous les acteurs (enseignants, directions, professionnels, élèves famille), soit la

communauté éducative, quant aux services dispensés aux élèves issus de l'immigration, les défis à relever, les besoins, les lacunes quant à l'intervention en contexte pluriethnique. S'apparentant à la recherche de Toussaint *et al.* (2012), une telle recherche pourrait être réalisée dans plusieurs milieux pluriethniques (15-20 écoles) en mettant l'accent uniquement sur les compétences interculturelles et les interventions en contexte pluriethniques.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

La question de recherche

La question de recherche formulée en début de recherche était la suivante : De quelle manière les psychoéducatrices et psychoéducateurs œuvrant dans des écoles secondaires francophones de milieux pluriethniques à Montréal perçoivent-elles ou perçoivent-ils leurs interventions et leurs compétences interculturelles dans leurs activités de pratique auprès des élèves issus de l'immigration ?

Il est possible de répondre que les psychoéducatrices en milieux scolaires pluriethniques interrogées dans le cadre de cette recherche doctorale ont une vision optimiste de leur compétence et de leurs interventions interculturelles, et ce, malgré le fait que leur formation ne se limite qu'à du contenu de base suivi dans le cadre de la formation continue. Il reste qu'il existe des lacunes dans les connaissances, les attitudes et les habiletés interculturelles de celles-ci, ce qui permet de remettre en question, notamment les formations actuelles en psychoéducation et les priorités des programmes au regard de la société québécoise actuelle en constant changement. Cependant, malgré les lacunes personnelles et institutionnelles, afin de répondre au mieux aux besoins des élèves et des familles issues de l'immigration, les psychoéducatrices participantes déploient beaucoup d'énergie afin de pallier à ces diverses faiblesses.

Les limites de la recherche

Une des limites qui peut être associée à la présente recherche doctorale est reliée au fait que seules des psychoéducatrices ont été interrogées. La tendance majoritairement féminine de la profession de même que par le type d'échantillonnage privilégié dans le cadre de la recherche peut expliquer en partie la présence de femmes uniquement dans l'échantillon. Cette situation fait en sorte de créer une limite à la présente recherche.

Aussi, il aurait été pertinent d'interroger également des élèves et des familles issues de l'immigration ainsi que d'autres acteurs du milieu scolaire afin d'avoir une meilleure idée des réelles difficultés des psychoéducatrices en milieu scolaire pluriethnique interrogées et ce, à l'égard de leurs interventions auprès des élèves et familles issus de l'immigration.

De plus, n'ayant effectué que 10 entrevues, il importe de mentionner que cela n'est pas représentatif de l'ensemble des membres de l'OPPQ. Un plus grand nombre de psychoéducatrices et de psychoéducateurs aurait pu faire partie de l'échantillon afin de pouvoir généraliser les résultats. En effet, en priorisant une approche qualitative, cela a permis de mettre en évidence certaines lacunes ou difficultés vécues par les psychoéducatrices en ce qui a trait à l'intervention en milieu pluriethnique, mais une approche quantitative avec un plus grand échantillon aurait permis de généraliser les résultats obtenus.

Également, de par sa posture méthodologique, la présente recherche n'a probablement pas été à l'abri d'une certaine désirabilité sociale présente chez les participantes et

pouvant influencer leurs discours, notamment en ce qui concerne leur perception quant à leurs propres compétences en contexte pluriethnique qui étaient positives et ce, au regard de leurs difficultés et certaines lacunes soulevées dans leurs propos. Enfin, afin d'assurer encore plus la validité de l'analyse des données, il aurait été pertinent d'utiliser la technique de la triangulation qui consiste à « solliciter la réaction d'un chercheur externe au regard d'un résultat » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p.127).

Cependant, considérant le fait que la présente recherche doctorale se voulait un regard sur la perception de psychoéducatrices et de psychoéducateurs quant à leur quotidien en contexte pluriethnique, il a été possible, malgré les limites soulevées, de voir après analyse que des manques persistent toujours, de même que les ressources et les formations restent encore à développer au regard des perceptions et besoins de ces professionnels afin de mieux les accompagner.

Recherches futures

En considération des limites, des résultats de la discussion et des pistes de réflexion déjà soulevées précédemment, cette étude doctorale permet en somme de mettre en lumière que d'autres recherches devraient être envisagées dans le secteur de l'éducation et ce, quant à la perception notamment des personnes aidées face aux psychoéducatrices et psychoéducateurs. Des recherches nécessaires afin de parfaire les formations actuelles en matière d'interventions interculturelles destinées aux psychoéducatrices et psychoéducateurs, mais également dans une perspective plus large qui engloberait tous les professionnelles et professionnels non enseignants. Il importe de faire de l'intervention interculturelle, une priorité pour tous afin de favoriser l'adaptation des immigrantes et immigrants à la société québécoise.

Plus spécifique aux résultats de la présente recherche, à la lumière des lacunes encore présentes dans la compétence interculturelle des psychoéducatrices et psychoéducateurs en contexte scolaire pluriethnique, une étude de plus grande envergure pourrait être réalisée afin de confirmer ou infirmer les lacunes et besoins soulevés dans l'analyse, car seulement 10 entrevues ont été réalisées dans le cadre de cette étude qui s'inscrivait dans une perspective exploratoire de la réalité vécue par des PNE en psychoéducation en milieu scolaire pluriethnique. Ainsi, des recherches pourraient être effectuées dans d'autres milieux pluriethniques où œuvrent des psychoéducatrices et des psychoéducateurs (centres, CSSS, etc.) afin de faire des comparaisons.

En somme, cette étude fournit un éclairage nouveau relativement au sentiment de compétence de psychoéducatrices interrogées au regard des défis et des difficultés qu'amène la pratique de la psychoéducation en contexte scolaire pluriethnique. L'approche qualitative adoptée a permis à ces professionnelles de réfléchir à leurs pratiques et de s'exprimer non seulement sur ce qu'ils vivent quotidiennement, mais également sur leurs besoins professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- Abouzeid, N. et Poirier, N. (2014). Perceptions de mères d'enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme ayant reçu une intervention comportementale intensive : leurs ressources et leurs défis. *Revue de psychoéducation*, 43(2), 201-233.
- Alavo, Y. (1999). *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Archambault, H. et A. Blais. (2016, 24 février). La moitié des enfants stressés. *Le journal de Montréal*. Récupéré le 24 février 2016 de <http://www.journaldemontreal.com/2016/02/24/la-moitie-des-enfants-stresses>
- Arsenault, M., Goupil, G. et Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 25-40.
- Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens (2007). *Rapport-Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles de langue françaises en Ontario*. Ottawa : AEFO.
- Bardel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management International*, 13(4), 11-25. Récupéré le 3 février 2012 de <http://www.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue/mi/2009/v13/n4/038582ar.pdf>
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bataille, P., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (1998). Racisme et antiracisme au Québec : analyse et approches nouvelles. *Cahiers de recherche sociologique*, 31. 115-144. Récupéré le 3 avril 2012 <http://www.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue/crs/1998/v/n31/1002391ar.pdf>

- Battaglini, A. (2010). Répondre aux besoins et aux attentes des populations immigrantes, un enjeu grandissant [Chapitre de livre]. Dans A. Battaglini (dir.) *Les services sociaux et de santé en contexte pluriethnique* (p. 111-132). Québec : Éditions Saint-Martin.
- Beauchamp, J. (2009). *Implantation et évaluation d'un traitement cognitivo-comportemental concernant le traitement de l'anxiété pathologique auprès d'adolescents*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3624>
- Beaulieu Lessard, M. (2014). *L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un élève en trouble du comportement intégré*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de : *Outil de découverte*, catalogue de recherche de L'UQTR <http://depote.uqtr.ca/7378/1/030768891.pdf>
- Bégnoche, M. (2006). Effet modérateur des dimensions culturelles « aversion à l'incertitude » et orientation à long terme sur le « International Technology Acceptance Model ». (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/2871/1/M9362.pdf>
- Bennett, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152. Récupéré le 16 février 2010 de : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=doossierB_3
- Bouchard, J. (2010). Entre la fleur de lys et la rose sauvage : parcours d'une psychoéducatrice dans l'Ouest canadien. *En pratique*, février 2010, 16-17.
- Boucher-Gagnon, M. et Desrivières, C. (2015). Le regard des mères sur les attitudes, les compétences et les connaissances sur le TSA du personnel scolaire qui influencent l'intégration en classe ordinaire de leur enfant présentant un TSA. *Revue de psychoéducation*, 44 (2), 219-244.
- Bourget, O. (2009). Programme d'habiletés parentales implanté dans un groupe d'entraide pour la prévention de l'anxiété chez les enfants entre 3 à 7 ans. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus,

- l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3850>
- Bourque, R. (2008). Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. [Chapitre de livre]. Dans Legault, G. et L. Rachédi (Dir.). *L'intervention interculturelle* (2^e éd., p. 67-100). Montréal : Gaëtan Morin Éditions
- Bousquet Saint-Laurent, T., Dufour, S. et Lavergne, C. (2014). *Bilan critique des pratiques associées à la diversité ethnoculturelle en protection de la jeunesse*. Bilan d'activités. Récupéré le 18 octobre 2016 http://www.cjm-iu.qc.ca/pdf/biblio/BilanCritique_pratiques_associees_diversite_ethno_PJ.pdf
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal : PUQ
- Camiré, S. et Goupil, G. (2011). L'utilisation des scénarios sociaux : élaboration d'un programme d'intervention et perceptions d'adolescents ayant un trouble envahissant du développement. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 87-103
- Caouette, M. (2015). L'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur... de quoi parle-t-on?. *La pratique en mouvement*, 10, 9-10. Récupéré le 3 mars 2016 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/2-La%20Pratique%20no%2010.ashx?la=fr>
- Castaing-Jordan, H. (2013). Aspiration scolaires des parents et décrochage scolaire : le rôle du soutien des parents et des aspirations des adolescents. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10377>
- Chaïken, A. (2011). Entre soit et l'autre : les défis psychothérapeutiques de l'empathie en contexte transculturel. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières Récupéré de *Outil de découverte*, catalogue de recherche de L'UQTR. <http://depot-e.uqtr.ca/2049/1/030175032.pdf>
- Charbonneau, C., Chiasson, N. et Proulx, J. (1995). La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement. [Chapitre de livre] Dans Fernand Ouellet (Dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture
- Charron, M.-C. (2008). Usage de substances psychoactives à l'adolescence et problèmes associés : effet modérateur de l'anxiété. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts

institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7849>

Cocullo, M.-L. (2014). Performer...sans anxiété : programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>

Commission des universités sur les programmes (1999). *Les programmes de psychologie, de psychoéducation et de sexologie dans les universités du Québec*, (Rapport no.13). Montréal : Commission des universités sur les programmes.

Cohen-Émerique, M. (2013). Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : Une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. Dans : *Quels modèles de recherche scientifique en Travail Social*, (p. 233-260), Rennes : Les Presses de l'EHESP

Corneau, F.; Dion, J.; Juneau, J.; Bouchard, J.; Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36

Côté, I. (2009). Programme visant l'appropriation du diagnostic et la gestion de l'anxiété chez les adolescents atteints du syndrome d'asperger afin de réduire leurs risques suicidaires. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3514>

Côté, M-C. (2012). M'affirmer, ce n'est pas sorcier : programme visant à prévenir le risque de victimisation chez les enfants de maternelle en améliorant leur capacité à s'affirmer positivement. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9756>

Couture, D. (2012). La collaboration des parents de minorités visibles avec les services de la protection de la jeunesse : le rôle du soutien informel parental et des compétences de l'intervenant. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8975/Couture_Dominique_2012_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob
- Denov, M. et Blanchet-Cohen, N (2014). The rights and realities of war-affected refugee and asylum seeking children and youth in Québec: Making children's rights meaningful. *Revue canadienne des droits des enfants*, 1(1) 18-42
- (Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. Récupéré le 23 juin 2017 du <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill
- Desmet, S.; Éthier, L. et Couture, G. (2013). La sensibilité chez les mères présentant une déficience intellectuelle : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 25-47
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Québec : Éditions du CRP.
- Djédjé, V. (s.d.). Compétence interculturelle des directions d'établissement d'enseignements publics accueillant des apprenants autochtones. Récupéré le 16 juin 2017 de <http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/vdjedje.pdf>
- Duchesne, A. (2012). « Unis dans l'action »: programme d'intervention visant à prévenir l'intimidation au secondaire. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9757>
- Emond Pelletier, J. et Joussemet, M. (2014). Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle, *Revue de psychoéducation*, 43(1), 37-55
- Fiset, M. (2009). L'expérience de socialisation scolaire des élèves issus de l'immigration : Étude phénoménologique menée auprès d'élèves du primaire de la ville de Québec. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Récupéré de Archimède, système de dépôt institutionnel <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/26077>

- Fontaine-Boyte, C. (2014). *Les comportements d'hyperactivité/impulsivité et l'engagement scolaire des élèves du primaire : le rôle médiateur de la relation conflictuelle avec l'enseignant*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11518>
- Fournier, C. (2014). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de, *Outil de découverte*, catalogue de recherche de L'UQTR <http://depote.uqtr.ca/7389/1/030768885.pdf>
- Fournier, V. (2013). *Concevoir et réaliser une formation interculturelle*. Récupéré le 24 février 2016 de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/document_2013_601.pdf
- Gagnier, J.-P. et C. Gagnon (2014). « Reconnaître ses émotions pour de meilleures pratiques ». *La pratique en mouvement*, 7, 11-12. Récupéré le 3 mars 2016 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MLapratiqueenmouvementno7.ashx?la=fr>
- Gamache, V., Joly, J. et Dionne, C. (2011). La fidélité d'implantation du programme québécois d'intervention comportementale intensive destiné aux enfants ayant un trouble envahissant du développement en CRDITED. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 1-23
- Garnett, B. et al. (2008). The academic mobility of students for whom English is not a first language: the roles of ethnicity, language and class. *Alberta Journal of Educational Research*, 54.
- Gobeil-Boudreau, J. (2012). Préparation à l'école et engagement scolaire : le rôle médiateur de la relation maître-élève. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8994>
- Grégoire, J.C. (2012). À propos de la psychoéducation, un bref aperçu historique. *Revue canadienne de psychoéducation*, 41(2), 121-136
- Grenier, S. (2017). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 10 novembre 2016*. Récupéré le 16 juin

2017 de <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/311-portrait-socioculturel-2017-2018/file>

Guofang, L. (2001). «Literacy as situated practice». *Canadian Journal of Education*, 26(3), 57-75.

Hamel, C. (2000). *L'interaction des inégalités sociales (sexe, race et origine sociale) et son influence sur les aspirations scolaires et les représentations de situations éducatives*. Québec : Université Laval.

Hofstede, G. (1991). Empirical models of cultural differences. *Contemporary Issues, Crosscultural Psychology*, Amsterdam : Swets &Zeitlinger, 4-20.

Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris : éditions d'organisation.

Jacquet, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique*. Colombie-Britannique : Working paper (9).

Jeunesse, J'écoute. (2015). *La parole aux jeunes. Rapport sur les préoccupations touchant les adolescents*. Récupéré le 3 mars 2016 de http://org.kidshelpphone.ca/main-data/uploads/2015/09/Kids-Help-Phone_Teens-Talk_French.pdf

Jimenez, E. (2016). Établir un lien de confiance avec les immigrants et les réfugiés. *La pratique en mouvement*, 11, 15-16. Récupéré le 1 avril 2016 de <http://www.ordrepesd.qc.ca/~media/pdf/Publication/LaPratique%20no%2011%20final.ashx?la=fr>

Kao, G. et Tienda, M. (1995). Optimism and Archiement : The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*: 76(1), 1-19.

Khoury, J. (2012). Intervention visant à prévenir l'aggravation des comportements agressifs des élèves du primaire : améliorer les habiletés sociocognitives et socio-émotionnelles des enfants de neuf et dix ans. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9913>

Lagotte, S. (2013). Les pratiques de gestion de comportement et le soutien reçu par les enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire du Québec. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières.

- Récupéré de, *Outil de découverte*, catalogue de recherche de L'UQTR.
<http://depot-e.uqtr.ca/7306/1/030619135.pdf>.
- Laliberté, A. (1995). Les professionnelles et professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et conseillers pédagogiques et les orthopédagogues. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec
- Lanovaz, M. J. (2012). Application du renforcement non contingent pour réduire les comportements problématiques chez les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 41(2), 179-191
- Lapierre, C. (2011). Analyse du lien séquentiel entre les comportements d'anxiété et d'évitement lors d'interaction parent-enfants. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5868>
- Leclerc, J. (2015). Saint-Vincent-et-les-Grenadines. Récupéré le 10 mars 2016 de <http://www.axl.cefam.ulaval.ca/amsudant/St-Vincent-Grenadines.htm>
- Ledent, J. Murdoch, J. et McAndrew, M. (2010) . La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois, *Thèmes canadiens*, Hiver (2010), 15-22
- Legault, G. (2008) Une grille des valeurs et des croyances appliquées à des difficultés d'intervention. Dans G. Legault, et L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (p.197-221). Montréal : Gaëtan Morin Éditions,
- Legault, G. et Lafrenière, M. (1992). *Femmes, migrations, interventions : une rencontre interculturelle (Rapport de recherche)*. Montréal : École de service social, Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). Valeur. Dans R. Legendre (Dir.) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 1430). Montréal : Guérin
- Lemay, D. (1996). *Une proposition pour la formation interculturelle des élèves au collégial : contenu et approche*. (Thèse de doctorat), Université de Montréal
- Lenoir, Y. (s.d.). *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable Outil n° 1*. Université de Sherbrooke. Récupéré le 20 septembre 2016 de http://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_re_flexive-Outil1_Lenoir.pdf

- Levels, M. et Dronkers, J. (2008). Educational performance of native an Immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404-1425.
- Lunkenbein, B., Verlaan, P. et Toupin, J. (2002). Familles immigrantes, pratiques parentales et agressivité, *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(1), 165-180
- Maloune, J. (2015). La relation entre l'importance accordée à la réussite scolaire par les parents et l'engagement scolaire des élèves d'origine haïtienne au primaire : l'effet modérateur de la relation maître-élève. (Mémoire de Maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13780>
- Martiny, C. (2010). La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation dans la perspective de l'approche orientante. Dans P. Toussaint (Dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 318-333). Montréal : PUQ
- Mayrand, J. (2010). Comparaison des effets de deux techniques de relaxation sur le stress, l'anxiété et les symptômes de l'eczéma. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Récupéré de, *Outil de découverte*, catalogue de recherche de L'UQAT. <http://depositum.uqat.ca/28/1/juliemayrand.pdf>
- Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2006). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. (Rapport final). Montréal : Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'ethnicité, l'intégration et la dynamique urbaine. Université de Montréal
- Mc Andrew, Garnett, Ledent et Ungerleider (2008). La réussite des élèves issus de l'immigration : une question de classe, de langue ou de culture?. *Éducation et Francophonie*, Vol. 36(1), 177-196.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (p.19-40), Montréal : Fides
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Récupéré

le 2 septembre 2015 de
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Un école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : État de situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2008). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire. *Bulletin statistique de l'Éducation*, 34, janvier 2008. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves- Soutien au milieu scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques ». *Recherches qualitatives*. 26(1), 110-138. Récupéré le 23 juin 2017 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)

Office des professions du Québec, Gouvernement du Québec (2012). *Le projet de loi 21: psychoéducateur. Guide explicatif*. Québec : Office des professions du Québec Récupéré le 15 juin 2013 de http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/OP_Dep_Psychoeducateurs_Final.pdf

Office des professions du Québec, Gouvernement du Québec (2013). *Code des professions*. Québec : Office des professions du Québec Récupéré le 19 juin 2013 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.htm&PHPSESSID=36617b2f4fa6d2928dd8ec6f1de f1284

- Olivier, E. (2013). L'engagement scolaire des enfants hyperactifs et inattentifs : effets modérateurs des relations sociales. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10569>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal : OPPQ.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec *La profession*. (s.d.). Récupéré le 5 janvier 2013 de
<http://www.ordrepsed.qc.ca/Psychoeducateur.aspx>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2013). *La profession*. Récupéré le 3 juin 2013 de
http://www.ordrepsed.qc.ca/Psychoeducateur.aspx?sc_lang=fr-CA
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2013). *Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices* .. Récupéré le 15 octobre 2016 de
[http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Code de d_ontologie.ashx?la=fr](http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Code_de_d_ontologie.ashx?la=fr)
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *Formation*. Récupéré le 1er juin 2014 de
http://www.ordrepsed.qc.ca/Psychoeducateur/admission/Formation.aspx?sc_lang=fr-CA
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2012). *Rapport annuel 2011-2012*. Récupéré le 1er juin 2014 de
<http://www.ordrepsed.qc.ca/Communications/~media/BCC62966F26E41BF B3D21827D1AC685C.ashx>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Récupéré le 1er juin 2014 de
<http://www.ordrepsed.qc.ca/Communications/~media/8DFDB8B55F59471F9 77A66F1500134B7.ashx>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2014). *Rapport annuel 2013-2014*. Récupéré le 29 février 2016 de
http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/Rapport_annuel_2013-2014.ashx?la=fr

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Récupéré le 28 octobre 2016 de http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/RA2016_OPPQ_120716.ashx?la=fr
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2016). *Norme d'exercice sur la formation continue*. Récupéré le 15 février 2016 de http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Norme_d_exercice_sur_la_formation_continue%20MAJ%202016-02-08.ashx?la=fr
- Ordre des psychologues du Québec (2002). L'intervention en situation interculturelle. *Fiche déontologique*, 3(1), 1-4. Récupéré le 3 mars 2016 de https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=f5427257-c868-495c-a7e9-df7c2c04b50b&groupId=26707
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (Dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Montréal: PUQ
- Papadopoulos, I., Tilki, M., et Taylor G. (2001). *Papadopoulos, Tilki and Taylor Model for developing cultural competence*. Project report. United Kingdom: Middlesex University.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: A.Colin
- Paone, T.R., Malott, K.M. et Barr, J.J. (2015). Assessing the Impact of a Race-Based Course On Counseling Students: A Quantitative Study. *Journal Of Multicultural counseling and Development*. 43(3), 206-220. Récupéré le 6 janvier 2017 de <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/10.1002/jmcd.12015/abstract>
- Paquette, C. et D. Trudel (2011). Au fil du temps, que sont les psychoéducateurs devenus ?. *La pratique en mouvement*, 1, 11-12. Récupéré le 16 décembre 2012 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLapratiqueenmouvementno1.ashx?la=fr>
- Pellerin et Araújo-Oliveira (2012). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC.

- Formation et profession* 20(2). Récupéré le 20 septembre 2016 de http://formation-profession.org/fr/files/numeros/2/v20_n02_176.pdf
- Pelletier, V. (2010). Construction identitaire de six filles d'immigrants maghrébins au Québec. (Mémoire de Maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/3149/1/M11464.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF Éditeur
- Pinsonneault, M. (2009). La contribution de la réactivité comportementale, de la sensibilité maternelle et du contrôle parental à la prédiction de l'anxiété à la petite enfance chez les enfants de mères adolescentes. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7865>
- Plouffe-Leboeuf, T. (2015). Stress des enseignants, qualité de leur relation avec les élèves et leur attitude quant à l'intégration en classe ordinaire des jeunes du secondaire présentant un trouble de comportement. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de, *Outil de découverte*, catalogue de recherche de L'UQTR <http://depote.uqtr.ca/7792/1/031128558.pdf>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (p.110-127), Montréal : Fides
- Pouliot, S., Gagnon, S. et Pelchat, Y. (2016). *La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux. Constats et pistes d'action*. Institut national de santé publique du Québec. Récupéré le 14 mars 2016 de https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2076_formation_interculturelle_reseau_sante.pdf
- Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (p.70-78), Montréal: Fides

- Racicot, G. (2007). Le rôle de l'anxiété sociale comme facteur prédictif du décrochage scolaire à l'adolescence. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7858>
- Rakotomena M. H. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 668-691
- Renou, M. (1989). La psychoéducation : une perspective historique. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 18(2), 63-88
- Renou, M. (1998). Une analyse de l'évolution de la pratique et de la formation en psychoéducation. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 47(2), 169-190
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : Une conception, une méthode*. Montréal : Éditions Sciences et culture.
- Renou, M (2008). Une conception de l'activité psychoéducative. *En Pratique*, 9, 2. Récupéré le 5 août 2013 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/Communications/Magazine/~media/4EF8C595FB954CEA8906CBA7541809B0.ashx>
- Rivard, M. Dionne, C. Morin, D et Gagnon, M.-A. (2013). Perceptions du personnel des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement quant aux troubles du comportement chez les jeunes enfants. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 115-133
- Rivard, M., Mercier, C., Morin, M. et Lépine, A. (2015). Le point de vue de parents d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme en regard d'un programme public d'intervention comportementale. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 289-316
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : HMH
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. New-York: Free Press
- Roy, G. (2015). Intervenir en rôle-conseil : quelques devoirs du psychoéducateur. *La pratique en mouvement*, 10, 13-14. Récupéré le 3 mars 2016 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/2-La%20Pratique%20no%2010.ashx?la=fr>

- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61
- Schaeffer, E. et Clément, C. (2010). Évaluation de la validité sociale des interventions menées auprès des enfants et adolescents avec un TED. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 209-220
- Savoie-Zajc. L. (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? » *Recherches qualitative*, Hors Série (5), 99-111. Récupéré le 23 juin 2017 du http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2004.) « L'entrevue semi-dirigée ». Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.293-316). Montréal : Presses de l'Université du Québec
- Strauss, A.L. et Corbin, J.M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg
- Sue, D.W. (2015). *Race Talk and the Conspiracy of Silence: Understanding and Facilitating Difficult Dialogues on Race*. New York: Routledge
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., et Janosz, M. (2011). Les pratiques parentales, le désengagement scolaire des amis et le rendement scolaire chez les élèves du secondaire nés à Haïti et fréquentant une école en milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 261-282
- Tardif-Grenier, K. (2015). La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentales dans le suivi scolaire. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12354>
- Toussaint, P., C. Martiny, G. Fortier, G. Raïche, M. Bissonnette et F. Ouellet. (2012). *Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes*. Montréal : UQAM

- Toussaint, P. et G. Fortier (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants ?* (Rapport de recherche) Montréal : université du Québec à Montréal, Récupéré le 20 mars 2011 de <http://biblio.uqar.ca/archives/187948.pdf>
- Toussaint, P. (1990). Mise au point d'un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum... (Thèse de Doctorat). Université Laval.
- Trudel, D. (2001). Analyse de la pratique des psychoéducatrices et des psychoéducateurs auprès des familles. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Trudel, D. (2011). La reconnaissance professionnelle des psychoéducateurs : une histoire de persévérance. *La pratique en mouvement*, 1, 9-10. Récupéré le 16 décembre 2012 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLapratiqueenmouvementno1.ashx?la=fr>
- Trudel, D. (2012a). Les psychoéducateurs en milieu scolaire en plusieurs tableaux. *La pratique en mouvement*, 4, 7. Récupéré le 7 mai 2013 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLapratiqueenmouvementno4.ashx?la=fr>
- Trudel, D. (2012b). Qui sont les psychoéducateurs en centre jeunesse ? *La pratique en mouvement*, 3, 10-11. Récupéré le 16 décembre 2016 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/MagazineLapratiqueenmouvementno3.ashx?la=fr>
- Université de Montréal : École de psychoéducation (2014). *Structure du programme (1-210-1-0)*. Récupéré le 18 février 2014 de <http://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-psychoeducation/structure-du-programme/>
- Université de Sherbrooke (2013). *Baccalauréat en psychoéducation*. Récupéré le 18 février 2014 de <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/bac/psychoeducation/>
- Université de Sherbrooke (2013). *Maîtrise en psychoéducation*. Récupéré le 18 février 2014 de <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/2e-cycle/maitrises/psychoeducation/>

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2014). *SCH1214 : Interventions en contexte interculturel*. Récupéré le 20 février 2014 de <http://cours.uqat.ca/SCH1214.html>

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2014). *SCH2312 : Cultures et institutions*. Récupéré le 20 février 2014 de <http://cours.uqat.ca/SCH2312.html>

Université du Québec à Trois-Rivières. (2014). *Maîtrise en psychoéducation (avec stage)*. Récupéré le 20 février 2014 de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_cd_pgm=3158

Université du Québec en Outaouais. (2014). *Baccalauréat en psychoéducation*. Récupéré le 20 février 2014 de <http://services.uqo.ca/ConsultationBanqueProgrammes/programmes/7815.htm>

Université Laval. (2014). *Maîtrise en psychoéducation*. Récupéré le 2 juin 2014 de <http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/maîtrise-en-psychoeducation-m-psyed.html#description-officielle&structure-programme>

Valcin, P-B. (1996). Les représentations d'adolescents d'origine haïtienne (14 ans et plus) de la région de Montréal de leur intégration sociale à l'école secondaire et de leur identité culturelle. (Mémoire de Maîtrise). Université du Québec à Montréal.

Valiquette, M. et H. Labrosse (2015). Enseigner le rôle-conseil. *La pratique en mouvement*, 10, 11-12. Récupéré le 3 mars 2016 de <http://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Publication/2-La%20Pratique%20no%2010.ashx?la=fr>

Vandenbossche-Makombo, J. (2012). Comportements oppositionnels et engagements scolaire: effet modérateur de la relation maître-élève. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de *Papyrus*, l'archive de dépôts institutionnels de l'Université de Montréal <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9065>

Vatz Laaroussi, M et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux. Récupéré le 6 janvier 2017 de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf>

Verhoveen, M. (2002). École et diversité culturelle. Belgique: Bruylant-Academia

- Vézina, G. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Volcy, M.Y. (1995). La sensibilité interculturelle du personnel scolaire par le ministère de l'Éducation du Québec : continuité et changements. Dans F. Ouellet (Dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p.457-474), Québec : Institut québécois de recherche sur la culture
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*. Ottawa : Statistique Canada.
- Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.

APPENDICE A

Code des professions : Activités réservées à la pratique de la psychoéducation au Québec

- a) évaluer une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic ou par une évaluation effectuée par un professionnel habilité ;
- b) évaluer une personne dans le cadre d'une décision du Directeur de la protection de la jeunesse ou du tribunal en application de la Loi sur la protection de la jeunesse ;
- c) évaluer un adolescent dans le cadre d'une décision du tribunal en application de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents ;
- d) déterminer le plan d'intervention pour une personne atteinte d'un trouble mental ou présentant un risque suicidaire qui est hébergée dans une installation d'un établissement qui exploite un centre de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation ;
- e) évaluer un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique ;
- f) évaluer un enfant qui n'est pas encore admissible à l'éducation préscolaire et qui présente des indices de retard de développement dans le but de déterminer des services de réadaptation et d'adaptation répondant à ses besoins ;
- g) décider de l'utilisation des mesures de contention dans le cadre de l'application de la Loi sur les services de santé et les services sociaux et de la Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris ;
- h) décider de l'utilisation des mesures d'isolement dans le cadre de l'application de la Loi sur les services de santé et les services sociaux et de la Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones cris (Code des professions, 2013).

APPENDICE B

Descriptifs des cours dans le domaine interculturel des programmes de formation en psychoéducation des différentes universités québécoises

1. UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

1.1 PSE 1212 : Diversité culturelle et intervention

Initiation aux défis de l'intervention auprès de communautés culturelles variées. Choc culturel, différences de valeurs, perception du risque, vécu migratoire, accès et adaptation des services, compétence culturelle dans l'intervention. Remarques : Atelier de préparation aux stages de 2e année.

1.2 PSE1211 : Conduite professionnelle

Attitudes, valeurs et comportements professionnels inhérents au rôle d'intervenant auprès d'adolescents en difficulté d'adaptation. Remarques : Atelier de préparation aux stages de 2e année.

1.3 CRI3540 : Les minorités et la question criminelle

Les rapports entre les minorités et la justice pénale. L'étude de la criminalité des groupes minoritaires et de la réaction sociale à leur égard. Sensibilisation à l'intervention auprès des membres de ces groupes.

1.4 DMO3420 : Immigration et intégration

Sources et méthodes. Importance des migrations dans les processus démographiques. Aspects écologiques, sociologiques, économiques et politiques. Théories et politiques.

1.5 SOL2104 : Relations ethniques

Les rapports sociaux ethniques traversent la société dans son ensemble ; ils constituent un des vecteurs des relations sociales et contribuent à les structurer. Seront examinés des concepts, des théories et des données sur ce sujet.

1.6 SOL3604 : Inégalités, discriminations et citoyenne

Les inégalités sociales sous l'angle des conditions de vie et des rapports sociaux. Les discriminations dans la production/reproduction des inégalités. Liens entre racisme, classe et genre. Pratiques alternatives et citoyenneté.

2. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

2.1 PSE6009 : Intervention en contexte multiculturel

À la fin de la séquence d'activités, l'étudiant sera en mesure de décrire les principaux déterminants culturels des problématiques d'adaptation psychosociale et de choisir et d'adapter des stratégies d'intervention préventives ou curative appropriées en contexte multiculturel.

Aspects culturels des concepts d'adaptation et d'intervention. Socio-dynamique de la santé mentale dans une société québécoise pluriethnique. Concept d'aliénation. Étude de quelques problématiques psychosociales telles qu'elles se manifestent dans certaines minorités ethniques et culturelles. Adaptation des interventions et programmes en fonction des cultures.

3. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

3.1 SCH1214 : Interventions en contexte interculturel

Comprendre le contexte mondial actuel et certaines préoccupations de l'heure pertinentes à l'intervention psychosociale en contexte multiculturel. Être sensibilisé à la diversité des visions du monde, et à des moyens de communication et de rapprochement interculturel (entre autochtones et allochtones et entre immigrants et sociétés d'accueil). Dans une perspective historique, comprendre l'impact des politiques des deux paliers de gouvernement (fédéral/provincial) sur les relations autochtones-allochtones particulièrement en Abitibi-Témiscamingue, et sur l'identité et la santé mentale des nations autochtones au Québec. Comprendre les difficultés d'intervention en contexte interculturel, connaître les approches et outils d'évaluation et d'intervention dans ce contexte et développer un savoir-être, un savoir-dire et un savoir-faire en intervention interculturelle.

Le phénomène et l'impact de la mondialisation, l'historique de colonisation avec emphase sur le Québec, l'immigration, incluant réfugiés et demandeurs d'asile et des mécanismes d'inclusion et d'exclusion. Les cultures " individualistes " et " collectivistes "; mise en perspective des similarités entre " êtres humains " ainsi que

les différences d'expériences de vie. L'attitude interculturelle et une forme de communication menant au rapprochement et à la concertation. Les politiques gouvernementales examinées dans leur historicité et leur impact sur les communautés minoritaires et les concepts de " minorités visibles ", de migration de la réserve à la ville, d'identité et de santé mentale. Enjeux au Québec, les réalités historiques et actuelles en Abitibi-Témiscamingue. Les problèmes seront examinés du point de vue des familles, des hommes, des femmes et des jeunes (enfants et adolescents) immigrés et de minorités visibles. Les approches interculturelle, narrative, structurelle intégrée, intersectionnelle et écosystémique (incluant l'impact de la " transition écologique ") ainsi qu'un modèle d'intervention " poly-collectiviste ".

3.2 SCH2312 : Cultures et institutions

Être capable de décrire la dimension interculturelle dans les sociétés occidentales contemporaines. Maîtriser les notions permettant de comprendre la dimension interculturelle dans les institutions clés de la société moderne.

Institutions clés de la société moderne : l'État, le travail, la stratification sociale, la famille, la santé et l'éducation. La diversité culturelle dans les États nationaux multilingues (notamment francophone et anglophone) et multiculturels (notamment autochtone). Mouvements migratoires internationaux et nationaux. Dynamiques interculturelles à l'échelle régionale, nationale et internationale. Dynamique des rapports interculturels, des relations entre la majorité et les minorités ainsi que des relations intergroupes. Les dynamiques d'inclusion sociale (assimilation, intégration, adaptation, acculturation) et d'exclusion sociale (ethnocentrisme, discrimination, marginalisation). Les modèles de pratique culturellement appropriés, dont l'approche interculturelle.

4. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUIS

4.1 SOC2663 : Diversité culturelle et intervention sociale

Identifier les principaux problèmes reliés à l'immigration, à la coexistence de groupes culturels différents et à la croissance rapide de ces réalités. Maîtriser les habiletés d'intervention en contexte de diversité culturelle.

Facteurs explicatifs des migrations : migrants et société d'accueil. Politiques d'immigration et d'intégration des immigrants et des réfugiés. Dimensions personnelles, sociales et communautaires du phénomène migratoire. Dynamique du

système relationnel entre groupes majoritaires et minoritaires. Mesures sociales et légales contre la discrimination culturelle ou raciale. Caractéristiques culturelles des principaux groupes ethniques. Réalités autochtones. Modèles et pratiques de l'intervention sociale face à la diversité culturelle. Enjeux éthiques.

5. UNIVERSITÉ LAVAL

5.1 CSO-7008 Dynamiques interculturelles et intervention

Analyse des problématiques liées aux dynamiques interculturelles pouvant influencer l'intervention (rupture des cadres de référence, insertion en milieu majoritaire, expatriation volontaire, exil, processus migratoire, action et fragilisation, stratégies identitaires individuelles et collectives, etc.). Savoir appréhender l'altérité en négociant la rencontre interculturelle dans l'intervention (représentations, communication, conduites).

APPENDICE C

Questionnaire sociodémographique de début d'entrevue des psychoéducateurs

1. Formation et parcours professionnel

1.1 Quelle est votre formation académique (diplôme obtenu, grade poursuivi et domaine) ?

1.2 Où avez-vous suivi votre formation initiale ?

1.3 Depuis combien de temps travaillez-vous à titre de psychoéducateur ?

1.4 Depuis combien de temps travaillez-vous dans le milieu scolaire ?

1.5 Travaillez-vous à temps plein ? (oui) (non)

1.6 Devez-vous partager votre temps dans différentes écoles ? Si oui, lesquelles ?

1.7 Avez-vous pratiqué dans un autre milieu auparavant (CSSS, Centre jeunesse, organismes, etc.) ?

2. Questions sociodémographiques (encerclez votre réponse)

2.1 Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? (moins de 25 ans; 25-30 ans; 30-35 ans; 35-40 ans; 40-45 ans; 45-50 ans et plus de 50 ans).

2.2 Êtes-vous né au Québec ? Oui () ou non ()?

2.3 Êtes-vous issus de l'immigration ? Oui () ou non ()?

APPENDICE D

GUIDE D'ENTREVUE

Les psychoéducateurs

1. Vérification du consentement

Je vous remercie encore de bien vouloir me consacrer de votre temps. Je vous rappelle que je viens vous interviewer dans le cadre de ma thèse de doctorat portant sur « *les interventions des psychoéducateurs auprès d'élèves issus de l'immigration* ». Si vous n'y voyez pas d'objection, je vais enregistrer vos propos pour mieux retenir toutes les informations, mais je vous assure que tout ce que vous me direz sera strictement confidentiel et que votre nom n'apparaîtra nulle part. De plus, vous pouvez en tout temps arrêter l'entretien.

1.1 Est-ce que vous avez des questions avant de commencer ?

2. LA TÂCHE D'UN PSYCHOÉDUCATEUR

2.1 Rôle d'un (e) psychoéducateur/ psychoéducatrice

2.1.1 Pourriez-vous me décrire votre rôle de psychoéducateur/psychoéducatrice en contexte scolaire et les diverses tâches que vous avez à accomplir ?

2.1.2 Qu'est-ce qui vous a attirés à pratiquer la psychoéducation en milieu scolaire ?

2.1.3 Selon vous, quelles sont les caractéristiques qu'une personne doit avoir pour être un bon psychoéducateur ou une bonne psychoéducatrice ?

2.1.4 Selon vous, quelles sont les caractéristiques personnelles qui peuvent nuire pour être un bon psychoéducateur une bonne psychoéducatrice?

2.2 Types d'intervention

2.2.1 Combien d'élèves suivez-vous ?

2.2.2 Quelles sont les caractéristiques de ces élèves ?

- Quelle est la répartition selon les niveaux ?
- Quelle est la proportion selon le sexe ?
- Quels sont les types de problématiques rencontrées ?

2.2.3 Quelles sont vos attentes envers les élèves que vous rencontrez ? (Attitudes, réactions, cheminement ?)

3. LA PSYCHOÉDUCATION EN CONTEXTE PLURIETHNIQUE

3.1 Défis en contexte pluriethnique

L'école dans laquelle vous travaillez est caractérisée par une forte proportion d'élèves issus de l'immigration ce qui la qualifie de milieu fortement pluriethnique.

3.1.1 Quelle est la proportion occupée par des élèves issus de l'immigration au sein des élèves suivis en psychoéducation dans l'école ?

3.1.2 Quelles sont les caractéristiques des élèves issus de l'immigration ?

3.1.3 Quels types de problème sont le plus souvent rencontrés par ces élèves ?

3.1.4 Quels sont les défis associés à l'intervention auprès d'une clientèle issue de l'immigration (type de problèmes, difficultés d'interventions, etc.) ? Est-ce c'est la même chose que le fait de travailler dans un contexte plus culturellement homogène ?

3.1.5 Est-ce que la réalisation de vos tâches pose des problèmes particuliers lorsqu'il s'agit des élèves issus de l'immigration ? Si oui, lesquels ?

3.1.6 Utilisez-vous des approches professionnelles différenciées en fonction de l'origine des élèves ? Si oui, lesquelles ? Sinon, pourquoi ?

3.2 Expérience professionnelle en contexte pluriethnique

3.2.1 Avez-vous travaillé en contexte pluriethnique avant de travailler au sein de cette école ?

- 3.2.2 Avez-vous déjà suivi une formation sur les questions interculturelles lors de votre formation initiale ou en formation continue ?
- 3.2.3 Croyez-vous que cela est ou pourrait vous être utile ? Si oui, à quel niveau ? Sinon, pourquoi ?
- 3.2.4 Lors d'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration, quels sont les éléments que vous analysez ou considérez dans la formulation de l'aide de vous allez apportés à ces élèves (histoire migratoire, stress, etc.) ?
- 3.2.5 Percevez-vous des différences dans les codes culturels chez les élèves issus de l'immigration ? Si oui, à quels niveaux et comment réagissez-vous ?
- 3.2.6 L'intervention auprès d'un élève avec un bagage culturel différent peut amener son lot de situations d'incompréhension mutuelle (intervenant/client), dans ces situations comment en arrivez-vous à établir une relation de compréhension mutuelle au niveau culturel ?
- 3.2.7 Avez-vous déjà vécu des expériences négatives ou plus difficiles à vivre lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration ? Si oui, précisez comment vous avez personnellement vécu cette ou ces situations au niveau émotionnel ?
- 3.2.8 Est ce que l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration a déjà provoqué chez vous des inconforts face aux valeurs des élèves rencontrés ? Si oui, comment avez-vous géré la situation

4. SENTIMENT DE COMPÉTENCE EN CONTEXTE PLURIETHNIQUE

- 4.1 Que gardez-vous de votre formation en psychoéducation dans votre travail à l'école ?
- 4.2 Trouvez-vous que celle-ci vous a bien préparée au travail que vous avez à faire dans une école pluriethnique ?
- 4.3 Croyez-vous qu'il y ait des éléments à ajouter à la formation initiale en psychoéducation compte tenu de votre expérience ?

- 4.4 Vous sentez-vous assez outillé pour faire face aux défis qu'engendre la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique ?
- 4.5 Quels éléments aimeriez-vous améliorer ou approfondir afin de vous sentir mieux outillé à intervenir auprès d'élèves issus de l'immigration ?
- 4.6 Pouvez-vous me raconter une situation où vous êtes particulièrement fière de votre travail ?
- 4.7 Pouvez-vous à l'inverse, me raconter une intervention qui après coup vous a semblé inadéquate ou à améliorer ?
- 4.8 Est-il parfois difficile d'adapter vos interventions en fonction des besoins d'une clientèle issue de l'immigration ?
- 4.9 Avez-vous des ressources disponibles pour vous aider à intervenir adéquatement ?
Si oui, lesquelles ? Sinon, que faites-vous en cas de questionnement ?

5. Autres questions et commentaires

- 5.1 Avant de clore l'entrevue, avez-vous des choses à ajouter sur tous autres aspects importants du sujet qui, à votre avis, n'ont pas été abordés et que vous souhaiteriez développer ?

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

<p>LES INTERVENTIONS DES PSYCHOÉDUCATEURS AUPRÈS DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES DE LA RÉGION MÉTROPOLITAINE</p>

Mélissa Bissonnette
Doctorante en éducation
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Cette lettre a pour objectif de vous inviter à participer à un projet de recherche doctorale de l'Université du Québec à Montréal. Mon projet s'inscrit dans le cadre de mon doctorat en éducation, et il vise à connaître le point de vue de psychoéducateurs à l'égard de leurs pratiques auprès d'élèves issus de l'immigration.

PROCÉDURE

Votre participation consiste en une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de donner votre point de vue personnel sur divers éléments de la pratique de la psychoéducation en contexte pluriethnique et de votre sentiment de compétence face aux caractéristiques de cette clientèle. Cette entrevue est enregistrée avec votre permission et prendra environ 60 minutes de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Vos propos resteront confidentiels.

De plus, avant de procéder à l'entrevue, il vous sera demandé de remplir un questionnaire sociodémographique afin d'en connaître un peu plus sur vos expériences de formation de même que sur votre parcours académique.

AVANTAGES ET RISQUES

Il vous est simplement demandé de me faire part librement de votre point de vue personnel. Votre participation permettra peut-être de démontrer que plusieurs personnes ont des points de vue convergents avec les vôtres. Si certaines questions occasionnent des émotions désagréables, vous demeurez libre de ne pas répondre à ces questions sans avoir à vous justifier. Il est entendu que vous pouvez décider de

suspendre ou de mettre fin à l'entrevue quand vous voulez, et l'enregistrement détruit devant vous. Si l'entrevue entraîne un quelconque désagrément, vous pouvez communiquer avec le Centre d'écoute et de référence qui offre un service d'écoute face-à-face ou téléphonique gratuit, confidentiel et sans-rendez-vous pour la population étudiante de l'UQAM, mais aussi pour celle du Grand Montréal.

Centre d'écoute et de référence
 1259 rue Berri, 10^{ème} étage
 UQAM, Local AC-10100
 Tél. : 514-987-8509
centre_ecoute@uqam.ca
www.facebook.com/centre.ecoute

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et seuls moi-même et mon comité de recherche (M. Pierre Toussaint et Mme Cynthia Martiny) auront accès à la transcription de votre entrevue. Le matériel de recherche (transcription et questionnaire sociodémographique) ainsi que le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé à mon bureau. Les données sur support informatique ne seront enregistrées que sur mon ordinateur personnel qui nécessite un code d'accès pour l'ouverture de même qu'une identification de mon empreinte pour démarrer. De plus, l'ouverture des documents de données nécessitera l'utilisation d'un code d'accès connu que moi-même. La durée de conservation de ce matériel issu de l'entretien est de 5 ans. Les enregistrements seront détruits dès la transcription de celles-ci.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette entrevue. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que je puisse utiliser ultérieurement (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu qu'il n'y a aucune compensation financière suite à cette entrevue.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le directeur du chercheur, c'est-à-dire M. Pierre Toussaint au numéro (514) 987- 3000 # 4627 ou la codirectrice du chercheur Mme Cynthia Martiny au (514) 987- 3000 # 8532 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche. Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CÉRPÉ pour la Faculté des sciences de l'éducation, Véronique Covanti, au numéro (514) 987-3000 # 3359 ou par courriel covanti.veronique@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et de la réussite de cette thèse et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'interviewer a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du sujet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du chercheur responsable ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer

APPENDICE F

Lettre de présentation du projet destinée aux psychoéducateurs

Montréal, octobre 2014

À qui de droit,

Objet: Demande d'entrevues auprès de psychoéducateurs

Cette lettre a pour objectif de vous inviter à participer à une entrevue dans le cadre de mon projet de recherche doctorale du programme de doctorat de l'Université du Québec à Montréal.

La recherche ayant pour titre *Les interventions des psychoéducateurs auprès des Élèves issus de l'immigration dans les écoles secondaires de la région métropolitaine*, porte sur les perceptions des psychoéducateurs quant à leurs pratiques auprès d'élèves issus de l'immigration, les défis et difficultés associés aux milieux pluriethniques et leurs perceptions quant à leur sentiment de compétences lors d'interventions auprès de cette clientèle. Le présent projet nécessite de rencontrer pour une durée d'environ 60 minutes des psychoéducateurs ouvrant en poste dans des écoles secondaires à forte concentration ethnique (40-50 %) qui interviennent au quotidien auprès d'élèves issus de l'immigration.

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) de l'UQAM a approuvé le présent projet de recherche auquel une invitation vous ait actuellement adressée. Votre participation volontaire permettra de faire progresser les connaissances en établissement d'une part, un portrait de la situation actuelle et d'autre part, en identifiant les éléments de formation à améliorer.

Mon comité de recherche et moi-même demeurons disposés à répondre à toutes questions supplémentaires. Je vous invite à communiquer avec moi afin de m'informer de votre décision quant à votre possible participation au projet de recherche.

Veuillez accepter mes sincères salutations

Mélissa Bissonnette
Doctorante en éducation
(450) 982-1026

bissonnette.melissa@uqam.ca

Comité de recherche

M. Pierre Toussaint (directeur)

(514) 987- 3000 # 4627

toussaint.pierre@uqam.ca

Mme Cynthia Martiny
(codirectrice)

(514) 987- 3000 # 8532

martiny.cynthia@uqam.ca